



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE**

**ORGANIZAÇÃO COLETIVA E MOBILIZAÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES
CAMPESINOS PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: LUTA,
PERTENCIMENTO E CONQUISTA**

Renilton Gomes Silva

FEIRA DE SANTANA, BAHIA
2024

**ORGANIZAÇÃO COLETIVA E MOBILIZAÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES
CAMPELINOS PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: LUTA,
PERTENCIMENTO E CONQUISTA**

Renilton Gomes Silva

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leila Damiana Almeida dos Santos Souza.

FEIRA DE SANTANA, BAHIA
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: Viviane Bento Catão Rodrigues – CRB7 5515

S586o Silva, Renilton Gomes

Organização coletiva e mobilização de jovens estudantes camponeses para acesso ao Ensino Superior: luta, pertencimento e conquista [recurso eletrônico] / Renilton Gomes Silva. – 1.ed. – Feira de Santana, BA: Edição do autor, 2024. 162p.; PDF; 7 MB.

Formato Digital

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós – Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como Requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

1. Estudantes.
 2. Estudantes Camponeses.
 3. Organização Coletiva.
 4. Acesso – Ensino Superior.
 5. Círculos Epistemológicos.
 6. Produto Educacional.
- I. Título.

CDU 37.011.32

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE**

**ORGANIZAÇÃO COLETIVA E MOBILIZAÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES
CAMPELINOS PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: LUTA,
PERTENCIMENTO E CONQUISTA**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado

Renilton Gomes Silva

Aprovada em: 20/03/2024

Prof.^a Dr.^a Leila Damiana Almeida dos Santos Souza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Edite Maria da Silva de Faria
Universidade do Estado da Bahia
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel González Terreros
Universidade Pedagógica Nacional – Colômbia
Convidada/Examinadora Externa

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA VIA VIDEOCONFERÊNCIA DE DEFESA DE TRABALHO DE
CONCLUSÃO DE CURSO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE DA UFRB**

Defesa de Dissertação N° 54

| | |
|---|--|
| Título do Trabalho de Conclusão de Curso: | Organização Coletiva e Mobilização de Jovens Estudantes Campesinos para Acesso ao Ensino Superior: Luta, Pertencimento e Conquista |
| Discente: | Renilton Gomes Silva |
| Orientador(a): | Profa. Dra. Leila Damiana Almeida dos Santos Souza |

Reuniu-se no Auditório Paulo Freire na data de 20 de março de 2024, a Comissão Avaliadora constituída para avaliação da Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso do discente Renilton Gomes Silva, conforme os termos dos marcos regulatórios dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto sensu* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade e da Nota Técnica PPGCI/UFRB Nº 01/2020. Compuseram a Comissão Avaliadora: Profa. Dra. Leila Damiana Almeida dos Santos Souza, Profa. Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão, Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria e Profa. Dra. Maria Isabel González Terreros (por videoconferência). Os trabalhos foram iniciados às 9 horas, estavam presentes o candidato, os membros da Comissão Avaliadora e o público. Após a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso pelo discente, seguida da discussão e arguição pelos Membros da Comissão Avaliadora, a sessão foi suspensa para a deliberação da Comissão Avaliadora, em reunião fechada, ocorrida no auditório. Posteriormente, a sessão foi reiniciada e a Presidente leu o Parecer da Comissão Avaliadora contendo a **Recomendação de Aprovação** do candidato que deverá atender às sugestões/exigências indicadas em parecer pela Comissão Avaliadora, sob acompanhamento de sua orientadora. O discente ficou informado acerca da obrigatoriedade de apresentar a versão final do Trabalho de Conclusão de Curso para homologação pelo Colegiado do Programa dentro de um prazo máximo de 60 dias. O não cumprimento desse prazo resultará em inadimplência junto ao Programa com consequências previstas nos marcos regulatórios do mesmo. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e lavrou-se a presente Ata, que após lida e aprovada, **contará com a assinatura digital do Presidente da Sessão na representação de todos os membros da Comissão Avaliadora.**

Feira de Santana - BA, 20 de março de 2024,


Profa. Dra. Leila Damiana Almeida dos Santos Souza (UFRB - Presidente)

Profa. Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão (UFRB - Avaliadora Interna)

Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria (UNEB - Avaliadora Externa ao Programa)

Profa. Dra. Maria Isabel González Terreros (Universidad Pedagógica Nacional – Avaliador Externo ao Programa)

Documento assinado digitalmente
LEILA DAMIANA ALMEIDA DOS SANTOS SOUZA
Data: 03/04/2024 16:20:55-0300
Verifique em <https://validar.if.gov.br>

Profa. Dr.  Souza
Orientadora por todos da banca

DEDICATÓRIA

Dedico ao meu pai e minha mãe (jovens do campo) que, mesmo sem oportunidades, sempre foram “alguém na vida”;

Dedico ao meu sogro (*in memoriam*), que andou pelas mesmas terras que me inspirou na pesquisa. Incompreendido filósofo, a quem foi negado o direito de estudar;

Dedico esse trabalho aos estudantes do campo, dos quais tive o privilégio de ser professor, em Miguel Calmon, Piritiba, Jacobina e Bonfim de Feira. Eles lutam muito mais, acordam mais cedo, comem menos e depois, ainda, enfrentam a labuta na roça. São vencedores sempre;

Dedico aos estudantes do campo, que precisaram sair da escola sem poder acessar à universidade e aos que se tornaram universitários. Esses, saíram da roça, mas a roça não saiu deles.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é poesia, versos ricos, de magia!
E o coração cheio de amor, de bem querer.
Rimar é reconhecer:
quem contribuiu para o trabalho,
ter vida, acontecer.

Acima de tudo, a Deus, Supremo Criador.
Família: meio que rima com alegria:
Mariana, Ciro, Ian e Davi,
estarão comigo enquanto eu existir...

Não tem pausa, nem forma, (mili) métrica (mente)

Aos amigos que incentivaram: foram muitos,
mas sintam-se representados em Kelly e Iuri.
E aos que participaram: como Edson e Vânia
Outros tantos, um “bocado”.
Muita benção, mais que obrigado.

E à professora, amiga, orientadora
Exemplo sensível de escuta e amorosidade
Com uma mistura de ética e dignidade
Rima de gente verdadeiramente humana
Seu nome, Leila Damiana!

RESUMO

Esta pesquisa evidencia a importância do protagonismo de estudantes camponeses na luta por uma formação política, socioeconômica, cultural e educacional, através da mobilização da organização coletiva, como estratégia de aprendizagem para o acesso ao ensino superior. Ressaltamos que a conscientização política e a organização coletiva não são aqui consideradas como condições exclusivas para se garantir o acesso, mas, são por meio desses processos que os estudantes poderão compreender as negações promovidas pelo poder público que, por sua vez, não oferece as condições e investimentos necessários que garantam boa estrutura física e qualificação dos profissionais que atuam nas escolas do campo. Os estudantes que colaboraram na pesquisa estavam matriculados no Centro Educacional Cenequista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda, uma escola do campo, de Ensino Fundamental e Ensino Médio, localizada no Distrito de Bonfim de Feira, município de Feira de Santana, Bahia. O objetivo foi desenvolver estratégias metodológicas, por meio de uma intervenção pedagógica inovadora, que oriente os estudantes camponeses na mobilização dos processos de aprendizagens, que possam contribuir para o acesso ao ensino superior. Entendemos que, historicamente, as escolas do campo são consideradas, pejorativamente, como um lugar de atraso e, comparadas com as escolas das áreas urbanas, existe uma distância de oportunidades e da própria produção de conhecimento, visto que os estudantes camponeses precisam, prioritariamente, dar conta de outras questões da vida diária, inclusive as que se referem ao trabalho. Assim, muitas vezes, são obrigados a abandonar a escola, por falta de oportunidade e condições de prosseguir nos estudos. Essa realidade nos leva a seguinte questão de pesquisa: como uma intervenção pedagógica poderá orientar a organização coletiva de estudantes camponeses e, conseqüentemente, contribuir na mobilização de aprendizagens que os permitam acessar ao ensino superior? Com a metodologia participativa aplicada, buscamos uma organização capaz de possibilitar que uns contribuam com outros, criando espaços colaborativos, dentro da escola, para que todos alcancem aquilo que é, legalmente, garantido por direito, o ingresso ao ensino superior. A metodologia consistiu numa pesquisa interventiva, na perspectiva participante, de abordagem qualitativa, realizada por meio da análise documental, bibliográfica, da observação participante e dos Círculos Epistemológicos (Romão, 2006). Esses surgem a partir da metodologia do Círculo de Cultura, criada por Freire. Trata-se de uma proposição pedagógica em substituição às convencionais salas de aula, onde acontecem os processos de alfabetização. Além dos princípios freireanos, baseamo-nos no pensamento de Bourdieu (2001), que postula sobre como o capital constrói uma lógica excludente, seletiva e classificatória. Além disso, buscamos também as contribuições de Pistrak (2013) sobre auto-organização e organização coletiva. Esses, dentre outros apostes teóricos, contribuíram para a reflexão de como os camponeses são colocados longe das universidades, mas também, como se perceberem enquanto sujeitos transformadores da realidade em que estão inseridos. A investigação resultou na produção do Produto Educacional, relacionado a um material didático/instrucional, intitulado: *Trilha Pedagógica: caminhos para universidade - itinerário formativo de estudantes camponeses no Ensino Médio*. Após a realização dos Círculos Epistemológicos, mantendo a perspectiva de organização coletiva, foi realizado um Evento de Extensão para apresentar à comunidade escolar a pesquisa realizada e, sobretudo, o resultado da Trilha Pedagógica. Concluímos que o material didático/instrucional (Trilha), elaborado, processualmente, conseguiu envolver os estudantes desde os Círculos até os registros no Evento de Extensão. Assim, com as discussões e as ações realizadas, o Produto Educacional contribuirá para que os estudantes percebam mudanças nas perspectivas e possibilidades das trajetórias acadêmicas, além do mais, o material didático disponibilizado para a escola e Núcleos Territoriais de Educação poderão possibilitar que outros jovens, a partir da organização coletiva, consigam ingressar no ensino superior.

Palavras-chave: Estudantes Camponeses. Organização Coletiva. Círculos Epistemológicos. Ensino Superior. Produto Educacional.

RESUMEN

Esta investigación destaca la importancia del protagonismo de los estudiantes campesinos en la lucha por la formación política, socioeconómica, cultural y educativa, a través de la movilización de la organización colectiva, como estrategia de aprendizaje para el acceso a la educación superior. Resaltamos que la conciencia política y la organización colectiva no se consideran aquí como condiciones exclusivas para garantizar el acceso, sino que es a través de estos procesos que los estudiantes podrán comprender las negaciones promovidas por los poderes públicos que, a su vez, no ofrecen las condiciones y inversiones necesarias que garanticen una buena estructura física y calificación de los profesionales que trabajan en las escuelas rurales. Los estudiantes que colaboraron en la investigación estaban matriculados en el Centro Educacional Cenecista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda, una escuela rural de educación primaria y secundaria, ubicada en el distrito de Bonfim de Feira, municipio de Feira de Santana, BA. El objetivo fue desarrollar estrategias metodológicas, a través de una intervención pedagógica innovadora que oriente a estudiantes rurales en la movilización de procesos de aprendizaje que puedan contribuir al acceso a la educación superior. Entendemos que históricamente las escuelas rurales son consideradas peyorativamente como un lugar de rezago y, en comparación con las escuelas de las zonas urbanas, existe un distanciamiento de las oportunidades y de la propia producción de conocimientos, ya que los estudiantes rurales necesitan, como prioridad, lidiar con otras cuestiones de la vida diaria, incluidas las relacionadas con el trabajo. Por lo tanto, a menudo se ven obligados a abandonar la escuela por falta de oportunidades y condiciones para continuar sus estudios. Esta realidad nos lleva a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo puede una intervención pedagógica orientar la organización colectiva de los estudiantes rurales y, en consecuencia, contribuir a la movilización de aprendizajes que les permita acceder a la educación superior? Con la metodología participativa aplicada buscamos una organización capaz de permitir que las personas aporten a las demás, creando espacios colaborativos dentro de la escuela para que todos puedan lograr lo que legalmente garantiza el derecho, el ingreso a la educación superior. La metodología consistió en una investigación intervencionista desde una perspectiva participante, con enfoque cualitativo, realizada a través de análisis documental y bibliográfico, observación participante y Círculos Epistemológicos (ROMÃO, 2006). Estos surgen de la metodología del Círculo Cultural, creada por Freire. Se trata de una propuesta pedagógica para sustituir las aulas convencionales donde se llevan a cabo procesos de alfabetización. Además de los principios freirianos, nos basamos en el pensamiento de Bourdieu (2001), quien postula cómo el capital construye una lógica excluyente, selectiva y clasificatoria. También buscamos los aportes de Pistrak (2013) sobre autoorganización y organización colectiva. Estos, entre otros enfoques teóricos, contribuyeron a la reflexión sobre cómo los campesinos se ubican lejos de las universidades, pero también cómo se perciben a sí mismos como sujetos que transforman la realidad en la que están insertos. La investigación resultó en la producción del Producto Educativo, relacionado con el material didáctico/instructivo titulado: Trazado Pedagógico: caminos hacia la universidad - itinerario de formación para estudiantes rurales de Enseñanza Media. Luego de realizar los Círculos Epistemológicos, manteniendo la perspectiva de organización colectiva, se realizó un Evento de Extensión para presentar a la comunidad escolar las investigaciones realizadas y, sobre todo, el resultado del Camino Pedagógico. Concluimos que el material didáctico/instruccional (Track), elaborado procedimentalmente, logró involucrar a los estudiantes de los Círculos a las inscripciones al Evento de Extensión. Así, con los debates y acciones realizadas, el Producto Educativo ayudará a los estudiantes a percibir cambios en las perspectivas y posibilidades de sus trayectorias académicas, además, el material didáctico puesto a disposición de la escuela y los Centros Educativos Territoriales podrá posibilitar que otros jóvenes Las personas, a través de la organización colectiva, pueden ingresar a la educación superior.

Palabras clave: Estudiantes Campesinos. Organización Colectiva. Círculos epistemológicos. Enseñanza superior. Producto educativo.

ABSTRACT

This research highlights the importance of the role of rural students in the struggle for political, socio-economic, cultural and educational training, through the mobilization of collective organization, as a learning strategy for access to higher education. We stress that political awareness and collective organization are not considered here as exclusive conditions for guaranteeing access, but it is through these processes that students will be able to understand the denials promoted by the government, which in turn does not offer the necessary conditions and investments to guarantee a good physical structure and the qualification of the professionals who work in rural schools. The students who took part in the research were enrolled at the Centro Educacional Cenecista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda, a rural primary and secondary school located in the district of Bonfim de Feira, in the municipality of Feira de Santana, BA. The aim was to develop methodological strategies, by means of an innovative pedagogical intervention that guides rural students in mobilizing learning processes that can contribute to access to higher education. We understand that, historically, rural schools have been pejoratively regarded as a place of backwardness and, compared to schools in urban areas, there is a gap in opportunities and in the production of knowledge itself, given that rural students have to deal primarily with other issues in their daily lives, including those related to work. As a result, they are forced to drop out of school due to lack of opportunity and conditions to continue their studies. This reality leads us to the following research question: how can a pedagogical intervention guide the collective organization of rural students and, consequently, help mobilize learning that will enable them to access higher education? With the participatory methodology applied, we are looking for an organization capable of enabling some to contribute to others, creating collaborative spaces within the school so that everyone can achieve what is legally guaranteed by right, entry to higher education. The methodology consisted of interventional research from a participant perspective, with a qualitative approach, carried out through document analysis, bibliography, participant observation and Epistemological Circles (ROMÃO, 2006). These stem from the Culture Circle methodology created by Freire. It is a pedagogical proposal to replace the conventional classrooms where literacy processes take place. In addition to Freire's principles, we draw on the thinking of Bourdieu (2001), who postulates on how capital constructs an exclusionary, selective and classificatory logic. We also sought the contributions of Pistrak (2013) on self-organization and collective organization. These, among other theoretical contributions, helped us to reflect on how peasants are kept away from universities, but also how they perceive themselves as subjects who transform the reality in which they live. The research resulted in the production of an Educational Product, related to didactic/instructional material entitled: Pedagogical Trail: paths to university - a formative itinerary for rural students in secondary school. After the Epistemological Circles, maintaining the perspective of collective organization, an Extension Event was held to present the research carried out to the school community and, above all, the result of the Pedagogical Trail. We concluded that the didactic/instructional material (Trail), developed procedurally, managed to involve the students from the Circles to the records at the Extension Event. Thus, with the discussions and actions carried out, the Educational Product will help the students to perceive changes in the perspectives and possibilities of their academic trajectories. Furthermore, the didactic material made available to the school and the Territorial Education Nuclei enable other young people, based on collective organization, to enter higher education.

Keywords: Peasant students. Collective Organization. Epistemological Circles. Higher Education. Educational Product.

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|----------|--|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CECCCCL | Centro Educacional Cenecista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda |
| CETENS | Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade |
| CPCS | Centros Populares de Cultura |
| EFA | Escola Família Agrícola |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ENERA | Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MCP | Movimento de Cultura Popular |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra |
| PE | Produto Educacional |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| SEC – BA | Secretaria Estadual da Educação da Bahia |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| UFRB | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa de Bonfim de Feira

Figura 02: Fluxograma construído para apresentar os percursos da pesquisa

Figura 03: Estudantes participantes do Momento de Sensibilização

Figura 04: Prof.^a Dr.^a Leila Damiana A. S. Souza, expondo

Figura 05: Estudantes no Primeiro Círculo

Figura 06: Estudantes no Segundo Círculo

Figura 07: Participações no Segundo Círculo

Figura 08: Coordenação da Educação do Campo

Figura 09: Círculo Epistemológico em momento de discussão

Figura 10: Estudante participando do Seminário de Apresentação do Produto Educacional. Ao fundo, Prof.^a Dr.^a Leila Damiana

Figura 11: Folder do Seminário Constru(indo) caminhos para a universidade – frente

Figura 12: Folder do Seminário Constru(indo) caminhos para a universidade – verso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantitativo dos espaços escolares do campo – Rede Estadual, Bahia, 2023

Quadro 2: Relação dos estudantes, com idade e a respectiva série, localidade de residência, disponíveis para participação nos Círculos Epistemológicos

Quadro 3: Título, autor(es) e ano das 25 publicações selecionadas

Quadro 4: Títulos, autor(es) e ano das 7 publicações selecionadas

Quadro 5: Títulos, autor(es) e ano das 3 publicações selecionadas

Quadro 6: Marcos legais referentes à Educação do Campo a partir de 1988

Quadro 7: Quantitativo de matrícula do CECCCCL em 2023

Quadro 8: Categorias Iniciais

Quadro 9: Categorias de Análise, Unidades de Significados e Códigos

Quadro 10: Categorias de Análise: Iniciais, Intermediárias e Finais

Quadro 11: Categorias Finais e Objetivos da Pesquisa

Quadro 12: Formulário de Avaliação do Produto (Professores)

Quadro 13: Formulário de Avaliação do Produto (Estudantes)

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1 ESCOLAS DO CAMPO: LUGAR DE PESSOAS. ESPAÇO DE AFIRMAÇÃO E PERTENCIMENTO..... | 26 |
| 1.1 Organização Coletiva da Juventude Campesina: caminhos possíveis..... | 38 |
| 1.2 Movimentos Sociais e Normatizações..... | 48 |
| 2 CAMINHAR METODOLÓGICO: EM BUSCA DE HORIZONTES PARA OS JOVENS DO CAMPO | 56 |
| 2.1 Contextos e Ações: pesquisandos e instrumentos de pesquisa..... | 58 |
| 2.2 Pesquisa Participante: ações para a transformação social..... | 62 |
| 2.3 Círculos Epistemológicos: caminhos para a organização coletiva..... | 68 |
| 2.4 Análise de Conteúdo: a pesquisa em processo..... | 73 |
| 3 ENTRE REFLEXÕES: FALAS, AUTO-ORGANIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO COLETIVA | 85 |
| 3.1 Sensibilizar é preciso: pensar o protagonismo juvenil, a realidade e o futuro..... | 86 |
| 3.2 Primeiro Círculo Epistemológico..... | 90 |
| 3.3 Segundo Círculo Epistemológico..... | 105 |
| 3.4 Terceiro Círculo Epistemológico: da elaboração à apresentação do Produto Educacional..... | 115 |
| 3.4.1 Elaboração do Produto Educacional..... | 117 |
| 3.4.2 Seminário de Apresentação do Produto..... | 124 |
| 3.4.3 Aplicação e avaliação do Produto Educacional..... | 128 |
| 4. RESULTADOS ALCANÇADOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 133 |
| REFERÊNCIAS..... | 137 |
| APÊNDICES | 144 |
| ANEXOS..... | 151 |

INTRODUÇÃO

Para os homens e as mulheres do campo, a terra é fonte de vida e a água é o elemento “sagrado” que, misturados, fazem produzir. A chuva é a principal fornecedora de água, garante o sustento e manutenção das pessoas no campo. Alimenta sonhos, transforma lugares ermos em templos de esperança e, aos que dependem da terra, oferece diversas possibilidades de desenvolvimento.

Feito árvores valentes que crescem, firmam-se e pertencem a determinados lugares. Assim são as pessoas, que se mantêm no campo, no mato, nas margens dos rios. Ali se misturam com a terra e a água e se sentem parte desses elementos, cheias de vida. Em alguns espaços, quando a chuva demora, aparentemente, não há vida, porém, a vida segue latente, esperando o tempo de se mostrar. Assim é na Caatinga, no espaço que chamamos de Sertão, retrato vivo da existência teimosa, que resiste a tantas dificuldades.

Em uma sociedade imediatista, que tudo quantifica e que espera resultados instantâneos, a ideia de progresso está associada à produção desordenada e ao dinheiro que privilegia poucos, sem valorizar o trabalho, feito terreno seco, que não cai chuva. Por isso, encontram desculpas para descartar saberes e pessoas, sob a justificativa de que ali nada se produz. Todavia, existe apenas um tempo diferente para certos terrenos, para algumas culturas produzirem e servirem a todos.

Quando não há expectativa de colheita, colhe-se com qualidade ruim ou fora do tempo. No contraponto dessa realidade, existem aqueles que divergem desse pensamento e saem em defesa da vida no campo, do plantio de sonhos, do semear de esperanças. Todo terreno será propício, em tempos diferentes, para colheitas diversas, basta que seja tratado e sejam dados a ele o cuidado e as possibilidades.

O campo é espaço de saberes e conhecimentos. Uma riqueza! Nesses saberes e conhecimentos, inclusive por sua origem campesina, o autor deste trabalho se insere. Sou oriundo de uma comunidade no sertão da Bahia: povoado de Sumaré, no município de Piritiba, local onde nasci e vivi meus primeiros seis anos de vida.

Convivi, muitas vezes, com a saída de minha mãe para a roça ou fui junto, em um caçuá (cesto de cipó usado para carregar as coisas), no lombo do jegue. Junto à minha família, vivi também dois anos, no povoado de Rosa Benta, já em Morro do Chapéu, município vizinho. Em abril de 1979, mudamo-nos para a cidade de Miguel Calmon, também interior da Bahia. Um ambiente urbano, mas, de convivência próxima ao campo. Realidade essa idêntica à de muitos agricultores do Sertão da Bahia: vivem na cidade e trabalham no campo.

Meus pais eram agricultores diaristas e se mudaram para a cidade com a ideia fixa da necessidade que os filhos fossem estudar “para ser alguém na vida”. Naquela época, filhos de agricultores repetiam a quarta série várias vezes, até abandonarem a escola, pois não havia colégios nas localidades rurais. A escola rural, como havia em Rosa Benta, só ensinava até a quarta série. Minhas duas irmãs mais velhas repetiram e, já crescidas, continuaram os estudos, quando nos mudamos para a cidade.

Essa mudança da escola urbana – para ser alguém na vida, sonhada e desejada para meninos e meninas da época, não conseguiu “roubar” a relação enraizada com o campo, seja nas idas aos povoados ou no contato com os colegas, que precisavam se deslocar para a cidade, para estudar ou, ainda, com aqueles que retornavam aos seus lugares de origem, no campo, todos os finais de semana.

Expressões como “da roça”, “tabaréu” e outras, utilizadas de forma pejorativa, sempre estiveram presentes no dia a dia e até nas distribuições de turmas na escola. Era visível a separação entre os estudantes da cidade e os estudantes que vinham do campo.

De modo mais específico, para o autor deste trabalho, a identificação com sua origem, a maturidade, os estudos na Licenciatura em História e as experiências como professor geraram a ideia da pesquisa voltada ao resgate e a contribuição para o acesso de estudantes camponeses ao ensino superior. Em uma visão elementar, a Universidade, genuinamente urbana, tem poucas pessoas originárias da roça.

Essa realidade fica melhor evidenciada a partir de 2006, quando comecei a lecionar no Centro Educacional Cenequista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda - CECCCCL no Distrito de Bonfim de Feira, em Feira de Santana. A convivência aproximada com os estudantes e a observação dos seus discursos despertaram para o desenvolvimento de estratégias que pudessem auxiliar novos estudantes nas definições de caminhos, após a conclusão do ensino médio. Em suas falas, parecem apontar que, para a maioria, a escola acaba ali, ou ainda que “estudo não é para todo mundo”, que “nem todo mundo nasce para estudar” e “aluno da roça não entra em faculdade”.

Mas, essa percepção não nasce do nada e, muito menos, é fruto da cabeça dos (as) jovens estudantes do campo. Estudos revelam que a construção da ideia de escola e educação rural se faz mais real do que parece e costuma-se legitimar esses espaços de conhecimento como algo limitado, em recursos, em pesquisas, em ensino e em perspectivas. Conforme Sérgio Celani Leite (2002) esse pensamento se legitima na própria história:

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 estudo. Isso é coisa de gente da cidade (Leite, 2002, p.14).

Entretanto, mesmo que a ideia de dominação procure ser mantida, o campo é, antes de tudo, em sua essência, um espaço de lutas e conquistas. Nesse espaço, desenvolvem-se diversas relações com as pessoas, trabalhadores e trabalhadoras, idosos ou jovens. No campo, amadurece-se para uma identificação ou negação do pertencimento, em virtude das ideias construídas pelas vivências.

É preciso considerar que esse não é um processo simples, pois são os mecanismos que estimulam a identidade e o pertencimento. Ainda segundo Leite (2002, p. 79), “nem sempre a escola se estabelece como força entre os rurícolas, pois em se tratando de sobrevivência material da família, o trabalho em si é mais forte que a escolarização”. Isso faz com que muitos abandonem a escola para trabalhar.

Algumas pessoas, a seu próprio modo, permanecem no campo e resistem, imprimindo um modo de vida social e cultural, sem ceder aos apelos do capital. Outros, desejosos por construir uma história via escolarização, buscam alternativas de resistência, uma delas, à educação escolar. Isso faz com que esse acesso dos jovens camponeses à escola seja uma resposta à tentativa de exclusão imposta pela classe dominante.

A ausência do Estado, no cumprimento do seu dever, exclui muitos. É justamente nesse ambiente escolar que as discussões amadurecem e a organização se forma, produzindo condições de enfrentamento.

A inclusão de estudantes camponeses acarreta mais investimentos que, para o poder público, é desnecessário. Algumas questões são colocadas por Miguel Angel Arroyo, que merecem ser consideradas:

Da vida do campo vêm perguntas que queremos aprender a ler: por que ameaçam tirar o direito a nossa terra? Por que fecham as escolas do campo? Por que a escola é tão longe? Por que lutar pela terra, pela vida, pela escola? Por que trabalhar tanto e viver no aperto? Por que a terra não é de quem nela trabalha? Por que os jovens têm que sair do campo? Aprender a ler o mundo é aprender a entender e responder essas perguntas (Arroyo *apud* Brandão, 2014, p. 8).

Tais questões, naturalmente, se desdobram para o universo da educação e, conseqüentemente, para o ambiente escolar. Sendo assim, consideramos que a escola é o meio responsável por educar os sujeitos sociais e instruí-los, dando subsídios que garantam, em parte,

vínculos sociais, econômicos, políticos e culturais de manutenção e transformação da ordem vigente.

A Constituição Federal garante o princípio da educação como direito (CF, 2023): “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” A partir disso, espera-se que o acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e emancipatória seja garantido à população de modo geral, independentemente de sua classe social, etnia, gênero, credo, território. Entretanto, os grupos sociais que não estabelecem relações de poder com essa estrutura tendem a não usufruir desse direito, dentre esses grupos estão os povos do campo.

Assim, o objetivo desta pesquisa foi de desenvolver estratégias metodológicas, por meio de uma intervenção pedagógica inovadora, que oriente os estudantes camponeses na mobilização coletiva dos processos de aprendizagens, que possam contribuir para o acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, ressaltou-se a importância de entender como os estudantes camponeses podem se organizar, coletivamente, dentro dos espaços escolares e avançarem para espaços não escolares, visando a mobilização de possibilidades de acesso ao ensino superior. Tal mobilização dos estudantes pode acontecer a partir da escola e dos lugares em que eles vivem no campo, bem como nas organizações sociais que fazem parte, sejam elas formais ou não-formais.

Diante da negação das políticas públicas e de prejuízo para os estudantes, propomos algo que não apenas possibilite o acesso de jovens camponeses à educação básica e garanta um diploma de “formado”, muitas vezes, sem significado algum, em sua realidade, como foi para outros jovens que concluíram antes deles. Entendemos assim que, para esses jovens, é necessário garantir o acesso ao ensino superior. Nesse sentido, Pierre Félix Bourdieu (2001) trata dessa questão, chamando os jovens trabalhadores de “os excluídos do interior”, aqueles a quem é feita uma proposta de educação, de sonho, mas que, conscientemente, essa mesma escola sabe que não poderá realizar.

Observa-se que é a classe dominante que propõe oferecer aos jovens trabalhadores, seja das cidades ou do campo, um diploma. Mas, para esses “excluídos do interior” o que se oferece é algo inútil para a vida, pois está recheado de conteúdos vazios e sem uma proposta construída por eles. A crítica de Bourdieu (2001) atende ao que desejamos tratar sobre acesso de jovens camponeses ao ensino superior, considerando que, para muitos deles, a escolarização se encerra na educação básica.

Por razões históricas, fruto da própria dominação que o capital impõe, não há qualquer interesse que estudantes camponeses se organizem, ao contrário, mesmo em alguns movimentos estudantis não há incentivo para uma luta transformadora, daí a ausência de grêmios e entidades afins. Essa organização pode levar esses jovens a questionarem a interferência do capital nas possíveis decisões e escolhas. Aos seus pais foram negados os mesmos direitos, mas, historicamente, os movimentos sociais lutam para proporcionar uma organização dos sujeitos capaz de gerar ações que possam altear a realidade.

É a partir da organização dos camponeses que se transformam o espaço e as pessoas do campo, seja nos movimentos sociais emergentes, seja através de iniciativas pontuais. Dessa forma, não há conquista feita pelos outros. A conquista só tem real valor quando envolve aqueles que realmente participam do processo. A luta é conjunta, coletiva, participativa, com o legado dos que lutaram antes e a participação daqueles que estão construindo no seu tempo e espaço.

Afinal, esses jovens estudantes camponeses valorizam seus espaços e não parecem ter a intenção de deixar o campo, em qualquer situação, desde que se ofereçam condições de permanência, da mesma forma que se oferece nas cidades. Segundo Souza e Braga (2020, p. 230), “os jovens que chegam ao ensino superior, outrora crianças camponesas, mantêm uma relação muito visceral com a terra e com a cultura camponesa”. Dessa maneira, ninguém deixa de ser do campo mesmo quando não está no campo, as relações são fortes e de resistência.

Os resultados da pesquisa que desenvolvemos demonstram o valor que isso tem, a partir da organização dos camponeses, e somente o envolvimento produz mudança nas estruturas e a organização necessária. Essa organização coletiva é amparada na obra de Moisey Mikhailovich Pistrak (2003). Pensar a organização coletiva dos jovens soviéticos é algo que impressiona, já que é um contexto aproximado de nossa realidade:

Esse princípio obriga, antes de tudo, a *reforçar o coletivo infantil*, trabalhando para que o regime escolar *se torne seu próprio regime*, ocupando espaço nas preocupações coletivas infantis; e mais, esse regime deve ser criado em grande medida pelas próprias crianças que, assim, sentirão e compreenderão a responsabilidade que lhes incumbe em sua aplicação. Essa medida permitirá, de um lado, ampliar o objeto da atividade exercida pelo coletivo infantil e, de outro lado, obrigar a escola a se transformar e a ampliar o regime escolar em função das preocupações do coletivo infantil (Pistrak, 2003, p. 193, grifo do autor).

Assim, é a luta daqueles que estão nesses espaços e avançam com o intuito de reduzir desigualdades, promovendo autonomia. Trazer Pistrak (2003) para o centro das nossas discussões nos faz compreender a realidade dos jovens soviéticos e a contextualização de sua

obra, afinal, nossos estudantes camponeses enfrentam realidade semelhante e precisam de organização coletiva e auto formação, para transformar a conjuntura que estão inseridos e, conseqüentemente, criar mecanismos que possibilitem o acesso ao ensino superior.

A aproximação do autor com nossa temática acontece também pelo contexto espacial de predominância rural no ambiente revolucionário soviético. Ao transportarmos esses conceitos, encontramos ainda, na organização coletiva, as diversas tarefas da Escola do Trabalho, sendo desenvolvidas pelos estudantes, da mesma forma que nessa pesquisa, o desenvolvimento do Produto Educacional, explicitado mais à frente, se faz com a participação dos estudantes, sob coordenação do pesquisador, em paralelo à realidade soviética em que um pedagogo exercia esse papel.

Reforçamos que esse coletivo infantil não se trata, exatamente, do conceito de infantil associado, exclusivamente, às crianças, pois a organização, vista no contexto tratado, abrange crianças e jovens no tempo que consideramos hoje de ensino médio. Portanto, aplica-se à nossa realidade essa mesma organização, no caso de Pistrak (2003), sem as diferenciações de infância, adolescência e juventude.

Assim, o coletivo infantil, mencionado por Pistrak, refere-se às crianças e adolescentes, pois, no período da Revolução Russa, quando se agrupavam crianças e jovens, na faixa dos 6 aos 15 anos, estes eram tratados como coletivo infantil. Assim, enquanto coletivo, cabia a todos eles a incumbência de organização social e de condução dos espaços de aprendizagem.

Buscamos também, na obra do autor, contribuições que indicassem referências para essa organização coletiva. Essa é uma perspectiva que, de alguma forma, passa a ganhar novos contornos, tanto teóricos quanto práticos, ao procurarmos experiências de lutas na história. Foram essas buscar que nos permitiram perceber que nossos jovens também poderiam ter suas realidades aproximadas dos coletivos infantis, quando a linha de aproximação fosse a questão da organização coletiva.

Os coletivos infantis, que, na prática, são movimentos juvenis, de estudantes em idade escolar do ensino fundamental e médio, podem contribuir para a discussão a respeito de auto-organização dos estudantes camponeses, neste trabalho. Sobre organização coletiva, consideramos os estudos do Pistrak, quando afirma que:

Em nenhuma hipótese devemos organizar esse tipo de trabalho *de cima para baixo*: ele deve ser organizado pelo próprio coletivo infantil, ou inteiramente, por seus próprios meios, ou contando com uma certa colaboração do professor, considerada uma simples contribuição de um companheiro mais experiente (Pistrak, 2003, p. 216, grifo do autor).

Nesse sentido, para compreender Pistrak (2003), é necessário considerarmos o contexto político e social da Rússia, no final do século XIX, e início do século XX, quando o país vivenciava um cenário de atraso econômico, comparado aos demais países da Europa, pois prevaleciam relações feudais e agrícolas de produção e a ideia revolucionária é de participação e transformação social, construída pelos próprios trabalhadores.

Portanto, a organização coletiva tinha uma centralidade política. Por isso, Pistrak (2003) afirmava que: “[...] o coletivo das crianças criará, pelo próprio fato de existir, a auto-organização” (p. 178). Da mesma forma, essa auto-organização é que pode sugerir e produzir o sentimento de coletividade entre estudantes camponeses, para compreenderem a realidade e construir uma proposta capaz de responder às demandas com relação ao acesso ao ensino superior.

Assim, aprofundamo-nos no que seria essa organização para Pistrak, pois o autor teve sobre o trabalho coletivo olhares críticos, mas transformadores. O pedagogo destacava que a auto-organização, na escola, era uma ferramenta primordial para a construção revolucionária e, para essa construção, seria necessário o desenvolvimento de três competências básicas, que são “[...] 1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa.” (Pistrak, 2013, p. 121).

A partir das ideias iniciais de Pistrak (2013), compreendemos que o significado da expressão “organização coletiva” que, por sua vez, assumimos e trabalhamos nesta pesquisa, deve ser identificado como social, representado como classe em que o jovem estudante se reconheça como parte ativa e representativa da coletividade em que se insere.

A pesquisa se mostrou como instrumento de luta, na afirmação de comunidades camponesas, na manutenção de vozes ativas, na defesa do caráter público das escolas e na sustentação de valores dos povos do campo. Também na negação de valores que visam somente o “negócio” e o lucro e a conseqüente descaracterização da vida no campo. É uma reflexão sobre possíveis alternativas, para que jovens camponeses possam transformar a realidade e, caso entendam necessário, promovam mudanças significativas na luta pelo acesso ao ensino superior.

Tratou-se de uma pesquisa interventiva, na perspectiva participante, de abordagem qualitativa, realizada por meio da análise documental, bibliográfica, da observação participante e dos Círculos Epistemológicos. Essa ideia dos Círculos Epistemológicos surge a partir da metodologia do Círculo de Cultura, criada por Freire (1994), como uma proposição pedagógica em substituição às convencionais salas de aula, em que se dão os processos de alfabetização.

Na pesquisa, utilizamos os Círculos Epistemológicos como inspiração para a aplicação do instrumento metodológico de construção do conhecimento e de investigação científica. Assim, o Círculo de Cultura foi utilizado, na sua dimensão epistemológica, destacada, a seguir, por Romão *et al.* (2006):

A denominação de "círculo epistemológico", para a metodologia de pesquisa derivada, é conveniente, não apenas para distinção de sua fonte, que é o Círculo de Cultura, formulado por Paulo Freire para intervenção, mas, também e principalmente, pela consideração dos "pesquisados" como sujeitos da pesquisa. Neste sentido, preserva o princípio freiriano de que todos, no círculo, pesquisando e pesquisadores, são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados e, enquanto são investigados, investigam. É por esta mesma razão que a expressão "o(a) pesquisado(a)" é substituído por "o(a) pesquisando(a)". Os(as) pesquisando(as) não são apenas objetos da pesquisa, alvo da análise e da enunciação alheia, mas também sujeitos e lugares de análise e enunciação (Romão *et al.*, 2006, p. 177).

A presença dos pesquisandos reforçou a ideia de pesquisa participante utilizada em uma prática voltada para a resolução dos problemas sociais, vivenciados na escola, e que, ao serem enfrentados coletivamente, podem colaborar com a mudança de posturas e atitudes. Também almejou suscitar uma coprodução de conhecimentos, direcionados para a mudança da cultura e do desenvolvimento escolar. Para nós, significou que não temos respostas ou soluções para a questão do acesso de estudantes camponeses ao ensino superior, mas, em nossa proposta metodológica, buscamos oferecer elementos que serviram, no contexto, para auxiliar esses estudantes nas suas estratégias de elaborar mecanismos de acesso.

Os Círculos Epistemológicos se constituem em um espaço democrático, para que eles mesmos possam encontrar caminhos ou, simplesmente, refletir sobre as possibilidades de acesso de jovens estudantes do campo ao ensino superior. Sem o envolvimento dos sujeitos da pesquisa e na elaboração de propostas que conduzam à transformação social, a proposta não se efetivaria. No desenvolvimento da pesquisa, os estudantes camponeses são sujeitos colaboradores (pesquisandos), importantes para a proposição e construção de instrumentos que contribuíram para a superação da lógica excludente, enraizada e ratificada, muitas vezes, no campo.

Assim, na pesquisa, questionou-se de que forma os jovens estudantes camponeses, dentro do ambiente escolar, podem se organizar para a transformação de sua realidade. Como uma intervenção pedagógica, poderá orientar a organização coletiva de estudantes camponeses e, conseqüentemente, contribuir na mobilização de aprendizagens, que os permitam acessar ao ensino superior?

A partir da pesquisa realizada, construímos um Produto Educacional, com o protagonismo de um grupo de estudantes do Centro Educacional Cenequista do Campo Cônego

Cupertino de Lacerda. Ressaltamos que, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) os Mestrados Profissionais da Área de Ensino, por terem uma relação direta com uma pesquisa interventiva, precisam apresentar, ao final do curso, os chamados Produtos Técnico-Tecnológicos (PTT) ou como se convencionou chama-los Produtos Educacionais. Orienta a CAPES que tais Produtos devem mostrar identidade e aderência à Área de Concentração, às Linhas de Pesquisa e, sobretudo, devem estar vinculados às produções finais, seja Dissertações ou Teses.

No documento orientador da Área de Ensino/CAPES, é expressamente definido que: “[...] no Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicá-lo em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo” (CAPES 2019, p. 15). Além disso, determina ainda que a dissertação/tese deve consistir numa “reflexão sobre a elaboração e aplicação do Produto Educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido” (p. 15), ou seja, o Produto Educacional deve resultar de um “processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo” (CAPES, 2019, p. 16).

Assim, para organizar esses processos criativos-interventivos, a CAPES apresenta para a Área de Ensino 10 (dez) tipos de Produtos Educacionais. A pesquisa aqui apresentada se adequa ao primeiro grupo: Material didático/instrucional. Esse grupo contempla propostas de material didático/instrucional para o ensino, tais como: propostas de experimentos e outras atividades práticas; sequências didáticas; propostas de intervenção; roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de Internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros.

Seguindo as orientações da CAPES, o Produto, que é parte integrante desta pesquisa, foi intitulado: *Trilha Pedagógica: caminhos para universidade - itinerário formativo de estudantes camponeses no Ensino Médio*. Assim, a Trilha Pedagógica (Produto Educacional) desenvolvida na pesquisa foi elaborada a partir dos Círculos Epistemológicos, através dos quais os próprios pesquisandos construíram as estratégias desenvolvidas para auxiliar no acesso ao ensino superior dos estudantes camponeses. Nesse processo de construção, pudemos coordenar

processos que se desenvolveram, naturalmente, como a criação de vídeos instrucionais pelos participantes e o desenvolvimento de um Evento de Extensão.

A centralidade do Produto Educacional enquanto Material Didático/Instrucional serviu de fio condutor para o desenvolvimento da pesquisa, pois os pesquisandos reconheciam, em todos os momentos, o objetivo da pesquisa.

As análises e fundamentação teórica deste estudo encontram respaldo no discurso e práticas freirianas, no sentido de despertar uma consciência crítica nas questões políticas, econômicas e sociais, em que os estudantes estão envolvidos. Despertar a consciência de que pode haver algo que está sendo negado; despertar também a responsabilidade individual e a consciência coletiva. Quando o sujeito se percebe como consciente, há espaço para a busca da luta e da liberdade:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de Opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “conivência” com o regime opressor (Freire, 1987, p. 29).

O oprimido pensado por Freire é também o estudante campesino excluído do acesso ao ensino superior, no Brasil, sendo que esse sujeito toma consciência de sua situação e não se acomoda diante dela. A proposta de Educação Libertadora, utilizando uma perspectiva inclusiva e transformadora, desafia os “oprimidos” à busca da alteração dessa ordem. A ideia de Educação Libertadora é um dos pilares desta pesquisa e a possibilidade de organização coletiva na educação pode alterar a história dos sujeitos e universalizar o acesso de estudantes campesinos ao ensino superior.

A partir da universalização do acesso à educação básica, cristaliza-se a ideia de uma etapa consolidada, mas, para o ensino superior, ainda é preciso avançar muito. Para os estudantes campesinos, é a garantia do seu direito de escolher. No campo a escolarização, é compreendida como um direito à emancipação e o acesso, como conquista inicial, pois muitos camponeses, trabalhadores e trabalhadoras, tiveram esse direito negado, ao longo do tempo, já que não existiam tantas escolas de ensino fundamental e médio no campo. Porém é notório o avanço no número de escolas do campo, no Estado da Bahia, apesar do grande número de fechamento de escolas, nos diversos municípios do país, e a Bahia não é exceção.

O acesso aos números, dados ou informações qualitativas sobre a educação na Bahia é extremamente prejudicado pela morosidade em disponibilizar essas informações nos meios oficiais. Os dados mais recentes são de 2016 e não contemplam o que expomos neste trabalho.

Mesmo visto como avanço a manutenção dessas escolas no Campo, observa-se que as políticas de criação dos colégios de tempo integral, na Bahia, começam a ser vistas como “ameaça” para a permanência dessas unidades, pois haverá a necessidade de deslocamento para “passar o dia todo” na escola e, com isso, a ausência dos estudantes dos seus lugares de origem e pertencimento.

Muitas vezes, a manutenção das escolas no campo, de um lado, tem a ver com a luta dos movimentos sociais, de outro, tem a ver com interesses eleitoreiros, historicamente, mantidos de maneira limitada ou em forma de benefício, de favor e sempre pronto, acabado, sem discussões e sem participação dos interessados, em um modelo que não interessa. Talvez, por conta disso, o fechamento acontece de qualquer forma e sem participação do povo nas discussões. Nesse sentido, André e Copetti (2023) ressaltam que:

Os resultados da pesquisa apontam para concentração maior de fechamento das escolas rurais. Recentes pesquisas têm se debruçado sobre essa problemática, denunciando o fechamento de escolas rurais como desrespeito às identidades e necessidades da população camponesa. A escola rural tem organização pedagógica própria e sua desativação incorre em desrespeito para com as identidades e saberes do campo (André e Copetti, 2023, p.20).

As políticas públicas educacionais existentes tratam o direito de manutenção dessas escolas como medida compensatória, descontextualizado e sem continuidade. Mais ainda, sem a garantia pelos anos que seguem. Então, se hoje já há uma tentativa de desconstrução dessas escolas, não existe, de imediato, discussão para que se avance da manutenção, mas na adaptação, através da lógica neoliberal, de um modelo descaracterizado, que retira os estudantes de suas origens e os transportam para as cidades, com vistas a implantar um modelo de educação completamente urbano e com interesses contrários aos camponeses.

Portanto, para apresentar o processo investigativo desenvolvido sobre a temática, a estrutura da dissertação está da seguinte forma: apresentamos, na introdução, o tema, objetivos, problema de pesquisa, metodologia, síntese do referencial teórico e a justificativa. Em seguida, apresentaremos uma reflexão sobre o campo e as escolas do campo; a questão da juventude camponesa, auto-organização, organização coletiva e os movimentos sociais. Seguimos, discorreremos sobre o percurso metodológico, evidenciando os sujeitos, os instrumentos utilizados e o contexto em que se desenvolveu a pesquisa, os círculos epistemológicos, as análises, a construção do produto educacional, aplicação e avaliação. Por fim, as considerações finais da pesquisa realizada.

1 ESCOLAS DO CAMPO: LUGAR DE PESSOAS, ESPAÇO DE AFIRMAÇÃO E PERTENCIMENTO

Os resultados de uma colheita nem sempre são usufruídos por quem plantou. Algumas plantas precisam de um tempo maior para produzir. Se uma lavoura for plantada no tempo certo, com segurança; se for cuidada, adubada e acompanhada, nas diversas etapas e ciclos, com certeza, haverá o gozo em ver e provar a colheita.

Em cada etapa, a terra se mistura com o adubo certo. Esse adubo, quase sempre, é a própria natureza quem fornece, para que, de forma bem justa, todos possam ter, ao seu tempo, a fartura necessária em suas vivências. Uma pesquisa científica requer também esse cuidado, a seriedade em todas as etapas. O compromisso científico e a colaboração de muitos no fazer redundam em consistência e “frutos” saudáveis.

A sabedoria popular indica que é preciso recorrer aos idosos, aos mais experientes ou mesmo aos pares, que já vivenciaram plantios e colheitas semelhantes ou que se aproximaram das mesmas labutas, para que haja respaldo naquilo que se pretende plantar, pois é preciso confiar nas formas, nos instrumentos e também nos resultados. Os erros não precisam ser repetidos.

Escolhemos o plantio e os saberes tão próprios dos povos do campo para pensarmos a respeito dos conceitos teóricos sobre a juventude campesina, o acesso ao ensino superior e as experiências de organização coletiva.

Nosso lugar inicial de sementeira é o campo, enquanto espaço de plantios e colheitas, de lutas e conquistas. Como lugar de vida, o campo multiplica gente. Dos pais nascem os filhos, que geram outros filhos e perpetuam a existência. São educados com saberes que contribuem para a inclusão e, sendo a escola um espaço de saberes, espera-se que ela se constitua em um espaço de inclusão.

Consideremos que a terra, ao tempo que é direito natural da vida para todos, se torna objeto de apropriação indevida por parte de poucos. Para os trabalhadores campesinos, aqueles que realmente fazem da terra sua essência, seu espaço de construção dos saberes, têm-lhes negado esse direito de usufruir o que produz, daí o campo se tornar espaço de luta e resistência.

De acordo com Fernandes (2012, p. 749): “Território camponês é um conceito importante para entender a sua existência. Inseparáveis, são destruídos e recriados pela expansão capitalista, mas também se fazem na secular luta pela terra, na qual o camponês luta para ser ele mesmo”. Afinal, não existem critérios que definam, historicamente, quem são os

verdadeiros donos da terra e nem se justifica o porquê de a terra ter donos que não fazem uso dela.

Esses questionamentos e reflexões presentes na vida dos camponeses, que se veem, muitas vezes, forçados ao trabalho, não aceitam a lógica imposta, pois não se beneficiam do fruto produzido, mais uma vez reforçado nos questionamentos de (Arroyo, 2014, p. 8) “Ler o mundo é tentar entender as interrogações que vêm da vida, do trabalho e da terra”. Essas “interrogações” não respondidas fazem parte da luta do camponês.

O sujeito do campo, trabalhador, morador do campo, ele e sua família recorrem à educação como esperança para fazer multiplicar saberes, frutos em abundância que se reparte entre todos. Todavia, não se trata apenas de um conjunto formal de conhecimentos que se reúne no espaço escolar. Nesse viés, a ideia de educação, quando se trata de modalidades de ensino, etapas ou questões curriculares, é vista de modo diferente por Arroyo (2012, p. 739):

Por sua vez os processos de ensino-aprendizagem e as didáticas são reféns dessa organização linear-etapista que determina os conteúdos que, na multissérie, as crianças e adolescentes terão de dominar em cada série dos cinco anos iniciais e finais. As avaliações, aprovações-retenções obedecem à mesma lógica de domínios segmentados.

São lógicas que não se encaixam, mas que uma lógica dominante tenta obrigar a outra a se submeter. A lógica da vida do campo segue uma direção e a escola apresenta um viés completamente oposto. No entanto, para que essa realidade possa ser alterada, é necessário o enfrentamento, com propostas progressistas, inclusivas e que surjam entre aqueles que de fato precisam transformar o campo em um espaço de produção de conhecimento para os camponeses, espaço de transformação, de novos saberes e novas perspectivas, espaço de sonho para os jovens que, ao acessarem o ensino superior, possam retornar às suas comunidades durante e depois da conclusão dos seus cursos, conscientizando outros, formando e sendo formados.

Se considerarmos que há uma ideia equivocada do campo, visto como lugar de retrocessos e dificuldades, veremos que também são vistos os camponeses, muitas vezes, equivocadamente, chamados de agitadores e preguiçosos. Quando conseguem direitos, são transmitidos como privilégios e, por serem privilégios, são negados aos seus filhos e dados para os filhos dos mais ricos e urbanos. Para que esses direitos sejam apropriados pelos camponeses e suas famílias, é preciso que lutem.

De modo específico, neste trabalho, discutimos a negação de um desses direitos: o acesso dos jovens estudantes, que completam a educação básica, aos espaços de ensino superior

e, de alguma forma, precisa ser garantido pelo poder público e, quando isso não for garantido, deve ser buscado, reivindicado e conquistado. Dessa forma, é importante frisar, através de Faria e Moscovits (2018)

que o caráter excludente da experiência de escola pública brasileira entre nós revelasse, historicamente, nos elevados índices de analfabetismo, nas altas taxas de evasão, abandono e repetência, no relativamente pequeno número de anos de estudos da população, especialmente os trabalhadores do campo (Faria e Moscovits, 2018, p. 399).

E essas questões acompanham a sociedade e povoam o imaginário popular urbano e também no campo, de alguma forma, canalizando discursos deturpados, que tentam induzir a população camponesa ao direito transformado em favor.

Não pode ser algo simplesmente feito pelos outros e dado como benefício ou tentativa de algo em troca. Quando o oprimido se percebe e luta por essa transformação, ele busca a transformação dos outros. Freire (1987) nos fala claramente sobre o conceito de opção, quando nos diz: “[...] aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (p. 23). Não uma luta isolada, mas algo coletivo, consciente, transformador.

Essas questões apelam para uma mobilização e alteração da ordem vigente, que acaba sendo imposta pelos interesses dominantes. A busca pela transformação social acontece quando as pessoas se permitem mudar, só a partir disso é que vem a mudança conjuntural. Assim, segundo Freire (1987), “[...] o diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (p. 29). Esse pensamento legitima nossa ideia de perceber os estudantes camponeses como sujeitos transformadores de sua própria realidade.

Os sujeitos desse trabalho são jovens estudantes camponeses, filhos de trabalhadores do campo e estudam no ensino médio. Muitos enfrentam as dificuldades provenientes de quem frequenta a escola num contexto de defasagem idade/série. A maioria também não constituiu família e reside com seus pais. Conforme Nascimento; Marques; Trindade (2020), “o jovem do campo de quem falamos relaciona-se aqueles que moram nos espaços rurais, filhos de pequenos agricultores, que incorporam desde cedo o trabalho agrícola” (p. 2).

No turno oposto ao da escola, esses jovens estão desenvolvendo atividades ligadas à agricultura ou pecuária, com seus pais, ou auxiliando-os no trabalho em propriedades de fazendeiros locais.

De forma específica, nossos jovens estudantes residem na sede do Distrito de Bonfim de Feira, em Feira de Santana, Bahia, nas comunidades localizadas no seu entorno e outras comunidades, fazendas e povoados próximas do Distrito do Poço, município de Antonio Cardoso, Bahia. Essa situação específica é devido à proximidade geográfica, pois favorece o deslocamento dos estudantes ao CECCCCL e não para um colégio do mesmo município. Também os estudantes de outras comunidades próximas da zona rural de Anguera e Ipecaeté se matriculam na escola. Esses são jovens que vivem no campo, desenvolvem atividades vinculadas ao campo e “assistiram” aos parentes ou conhecidos concluírem o ensino médio e desistirem de seguir adiante nos estudos, talvez por desconhecimento de possibilidades ou ainda por se sentirem incapazes de acessar ao ensino superior.

De acordo com o mapa abaixo é possível visualizar a região que se localiza o Distrito de Bonfim de Feira e as demais localidades:

Figura 1: Mapa de Bonfim de Feira

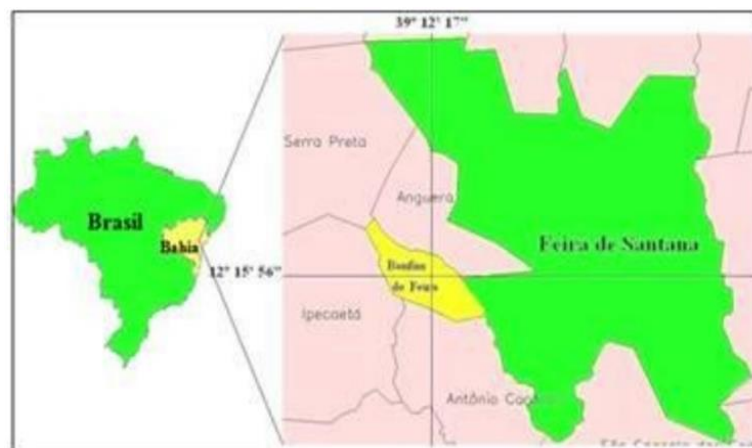


Figura 1 - Feira de Santana e localização do distrito de Bonfim de Feira (SILVA, 2008).

Trata-se de uma região com longas distâncias, dificuldades de se chegar ao local de embarque, no transporte escolar, na época das chuvas, sem acesso a bibliotecas e com recursos tecnológicos ainda bem caros. Além disso, o custo de Internet está acima do que é oferecido nas localidades urbanas.

Essa realidade de exclusão se encontra estabelecida e engessada e, para muitas famílias, a escola serve para o estudante “se formar”, concluir o ensino médio e depois buscar emprego em atividades complementares nos centros urbanos próximos. Muitos acreditam que “fazer faculdade” é para filho de rico. Mesmo essa ideia que limita a possibilidade de ingresso no ensino superior só se concretiza com a garantia da manutenção das escolas públicas, no campo, com políticas públicas que favoreçam o acesso, que garantam a permanência durante educação

básica e, para além disso, que também promovam condições para os estudantes camponeses acessarem ao ensino superior.

A escola como direito garantido por lei, espaço físico e todos os elementos que compõem o seu funcionamento segue uma linha de construção física e pedagógica voltada para conceitos urbanos, seletivos e que incitam, subliminarmente, a competitividade. Mas, por outro lado, a Educação do Campo, quando desenvolvida enquanto processo de construção político-educativa, pode contribuir para a compreensão desses processos excludentes e, coletivamente organizada, lutar pela superação das exclusões. Contudo, ressaltamos que essa é uma construção com desenvolvimento recente que, por sua vez, confronta todo o pensamento dominante e elitista.

A manutenção da escola no campo é a garantia de espaço possível para as discussões sobre o acesso ao ensino superior. Dessa maneira, é a partir dessa escola que se discute um currículo construído e pensado para os povos do campo e as discussões conceituais sobre a Educação do Campo podem ganhar as linhas dos aspectos teóricos-metodológicos, já que estar no campo não garante que a unidade escolar seja do campo nem pratique uma Educação do Campo.

É preciso compreender a dimensão de política pública e de projeto de desenvolvimento para a escola do campo, como Caldart (2008) provoca e discute com propriedade:

E há aqueles que ficariam bem mais tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo (Caldart, 2008, p. 2).

Nem todas as escolas do campo promovem uma Educação do Campo. Mas, por outro lado, os princípios do movimento chamado Educação do Campo são norteadores para compreendermos a luta daqueles que buscam transformar a realidade dos povos do campo. Realidade essa formada por escolas no campo, com estudantes do campo, mas, por sua vez, estão distantes das práticas necessárias e indicadas pela genuína Educação do Campo.

No contexto de campo em que não há assentamentos ou a presença dos Movimentos Sociais, as discussões se voltam para questões que, nem sempre, viabilizam a emancipação da população. Ao contrário, é perceptível o domínio econômico de fazendeiros e disputas político-eleitorais de grupos interessados em perpetuar a lógica política de manutenção de privilégios. Assim, a ordem individualista prevalece e permanece. Desse modo, quase sempre, boas iniciativas não passam de aparentes boas intenções.

O que indica a perspectiva do mencionado movimento político-educativo é o fato do próprio termo “Educação do Campo” surgir nas “discussões do Seminário Nacional, realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002; sucedendo o termo “Educação Básica do Campo” e é fruto de luta e conquista. De acordo com Souza e Souza (2023):

Os normativos e os Programas para Educação do Campo foram conquistados através da articulação dos movimentos sociais, campo com membros das universidades e de outros lugares. Assim, os avanços na legislação e na destinação de recursos permitiram a criação de alguns Programas específicos para a Educação do Campo (Souza e Souza, 2003, p. 7).

Esses avanços, ratificados pela própria nomenclatura “Educação do Campo”, foram, posteriormente, reafirmados nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004”. O Decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, criado anteriormente (Brasil, 2010) é um marco na tentativa pela universalização da educação dos povos do campo.

Ainda não alcançamos uma ideia de escola do/no campo, quando se discute a questão traz-se à tona uma gama de ideias baseadas em conjunturas urbanas, que são instaladas no campo. Imagina-se que, somente a partir da ocupação de possíveis lacunas e na construção de uma educação voltada aos camponeses, será possível promover a universalização, evoluindo para uma Educação do Campo. A contradição presente nessa questão serve para que reflitamos. Assim, de acordo com Caldart:

Nos debates da Educação do Campo temos analisado o desenvolvimento contraditório da função social da escola determinada pelas exigências do modo de produção capitalista e pela resistência e luta das famílias e comunidades que trabalham no campo (Caldart, 2020, p. 7).

Avançando nesse pensamento, é possível propor, em um primeiro momento, que a escola do/no campo avance no sentido de trazer à discussão os pressupostos da Educação do Campo. Para isso, faz-se necessário pensar em quem são os sujeitos que fazem parte dessa realidade e como é a escola. Chamamos de jovens estudantes camponeses os atores sociais, estudantes de ensino médio do Centro Educacional Cenecista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda (CECCCCL), residentes na sede do Distrito de Bonfim de Feira ou em povoados e comunidades rurais adjacentes.

As escolas frequentadas por esses jovens estudantes, antes de chegarem ao CECCCCL, estão fixadas no campo, porém, com uma ideia de escola urbana. Essa situação acontece,

mesmo com a legislação favorecendo uma construção diferente, ou seja, podemos ver essas possibilidades na Resolução CEE nº 103, de 28 de setembro de 2015, do Conselho Estadual da Educação, quando, em seu Art. 1º, estabelece que: “a oferta da Educação do Campo, no nível da Educação Básica, destina-se à formação integral das populações do campo em escolas do campo [...] ou aquelas situadas em áreas urbanas, desde que atendam prioritariamente as populações do campo.”. Além disso, reforça ainda, com o Art. 4º, ao tratar do: “[...] respeito à diversidade da população do campo em todos os aspectos; [...] valorização da identidade da escola por meio de projetos políticos-pedagógicos com organização curricular e metodológicas adequadas às necessidades dos educandos e comunidades do campo”. Mas, a contradição entre o que é expresso nos normativos e a realidade pode ser percebida, dentre outras situações, nos materiais didáticos ofertados pelo Ministério da Educação, que seguem o mesmo padrão dos programas de livros didáticos para as escolas urbanas.

O fechamento de escolas é uma realidade pela qual vem passando o Brasil, nas últimas décadas, fruto, especialmente, do discurso e da prática neoliberal. Esse fenômeno ocorre tanto no campo como nas cidades. De acordo com o Fórum Paraense de Educação do Campo (2023), os números são alarmantes, visto que, “nos últimos 22 anos, 155.383 escolas foram fechadas no Brasil, sendo 106.410 rurais e 48.973 urbanas, entre 2000 e 2022. Além disso, 36.526 escolas encontravam-se paralisadas em todo o país em 2022, conforme o Censo Escola de 2022”.

Esses dados, com informações colhidas do próprio INEP, reforçam o tratamento excludente dado, principalmente, às escolas do campo e, conseqüentemente, aos estudantes e suas famílias. Já no VI Encontro de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas do Estado do Pará, foi apresentada uma situação em diferentes estados:

A Bahia foi o Estado que mais fechou escolas neste período (2000-2022), 20.826, sendo 17.044 rurais e 3.782 urbanas; seguida de Minas Gerais, que fechou 16.755 escolas, sendo 10.311 rurais e 6.444 urbanas; e do Ceará, que fechou 12.522, sendo 9.404 rurais e 3.118 urbanas, conforme o Censo Escolar de 2022 (Fórum Paranaense de Educação do Campo, UFPA, 2023, p. 1).

O processo de fechamento relega as escolas do campo a uma condição maior de exclusão. Como se não bastassem os diversos problemas estruturais de funcionamento básico dos prédios, associados à ideia rural negativa de atraso, que ainda domina esse setor.

Segundo Andrade e Rodrigues (2020 p.4), “o fechamento sistemático de escolas do campo revela-se como uma contradição nacional, uma vez que o direito à Educação do Campo é garantido por lei”. E se torna contraditório pelas próprias questões sociais que envolvem o

deslocamento de estudantes e a ausência de condições que justifiquem esses estudantes mais longe de suas casas, e por períodos maiores. Segundo Santos e Garcia (2020)

O Brasil ao seguir as diretrizes neoliberais, de redução de investimentos e financiamentos dos setores públicos (saúde, educação, previdência e outros) redefine e/ou cria políticas como o transporte escolar, que por dentro dessa lógica torna-se mais viável, economicamente, do que manter uma escola funcionando. Ao fechar uma escola o Estado diminui custos com equipamentos escolares, funcionários e professores. Assim, para minimizar os custos e maximizar os investimentos em setores de maior competitividade de mercado, especialmente aqueles externos ao país, inúmeras camadas sociais são prejudicadas (Santos e Garcia, 2020, p. 272).

É a lógica do lucro presente em espaços e instâncias em que não se justifica, de modo mais gritante, tais práticas. Mantidas as bases estruturais desse modelo de educação liberal, competitiva, seletiva e escola para poucos, urbana e classificatória, os resultados positivos se tornam apenas aparentes, pois descarta muitos que não se enquadram no “modelo” proposto.

Nesse contexto, resolve no imediatismo aparente ou ameniza o problema do acesso pelo acesso, garantindo números que, aparentemente, parecem satisfatórios, contudo, sem considerar um percentual, aparentemente, menor, excluído pelo acesso. Além disso, não se garante a permanência total dos estudantes nas escolas. Esse pensamento é reforçado através de Faria e Moscovits (2018), quando se trata das escolas no campo:

As precárias instalações físicas das escolas colocam em risco a saúde e a vida dos educandos e professores. Muitas escolas no Brasil, especialmente aquelas nas periferias e no campo não atendem a condições básicas de infraestrutura e demais recursos como cadeiras, carteiras, energia elétrica, água potável, banheiros, merenda escolar e também a ausência de investimentos na formação inicial e continuada de professores não garantem o direito à educação de qualidade do ensino aos cidadãos (Faria e Moscovits, 2018, p. 403).

É “natural” ver prédios sem equipamentos e poucos programas de formação adequados aos professores do campo. Souza e Souza (2023), ao evidenciarem um desses programas, abordam as experiências de cursos superiores em algumas instituições federais, contexto em que se formatou o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

Esses programas também são recentes, no caso da UFRB/CETENS, que completou 10 anos em 2023. Mas, ainda permanece a luta pela afirmação na formação para professores do campo, que se mantenham no campo. Muitas questões ainda precisam ser enfrentadas nos cursos de licenciaturas, que formam os educadores do campo, por exemplo, a discussão de currículos contextualizados, as ações interdisciplinares, o acompanhamento do tempo

comunidade, as distâncias das residências que geram cansaço e desânimo nos estudantes e suas famílias, dentre outros.

Souza e Souza (2023) experienciaram essa questão do nascimento de cursos de Licenciatura em Educação do Campo na UFRB/CETENS:

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, do qual participamos da elaboração do Projeto Pedagógico, e em que hoje atuamos e buscamos promover a interseccionalidade com a Educação Especial, foi justamente instituído através do Procampo, programa criado com o objetivo de apoiar a formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e Quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Souza e Souza, 2023, p. 8).

Porém, essas ações demandam esforços, tanto das universidades quanto das escolas, para que os estudantes conheçam e desejem acessar esses cursos, inclusive como um papel social de retorno para suas comunidades. O surgimento de cursos, que procure uma identificação com os povos do campo e mesmo com uma proposta pedagógica que se aproxime desses povos, já seria um esforço de grande valia. Além disso é necessário que se criem políticas públicas dentro das universidades, que tragam segurança aos estudantes que se deslocam, a exemplo de locais de moradia e restaurantes. Com isso, a certeza da garantia de satisfação de duas necessidades básicas para pessoas que, somente pelo fato de não morarem em áreas urbanas, de alguma forma, se sentem inseguras e, naturalmente, precisam de acolhimento.

Já as escolas, além das questões estruturais e pedagógicas, escamoteiam discursos que contribuem para enfraquecer as lutas camponesas, seja no interior das mesmas, quando se trata dos seus currículos com uma visão urbana e seletiva ou mesmo quando não cria um ambiente favorável para esclarecer aos estudantes como é o ambiente dentro das universidades. Acrescente-se a isso, que, ao contrário de outros momentos de efervescência da luta estudantil, vê-se uma falta de mobilização de movimentos discentes.

Além desses fatores, existe também o perigo da escola cumprir o papel de evidenciar a “incapacidade” dos estudantes camponeses, transferindo a culpa da incompetência de políticas públicas, ou da ausência delas, para jovens que precisam de acolhimento e de garantias básicas.

Em vista disso, a criação de coordenações e diretorias específicas dentro da Secretaria da Educação, no caso da Bahia, já se configura um avanço, porém, o que se procura observar são mudanças estruturais e nos resultados, especialmente, no acesso desses estudantes ao ensino superior. Nesse sentido, Arroyo (2015, p. 52) alerta que: “[...] a inexistência de um sistema escolar e de currículos na educação do campo não encontra explicações nessas estruturas econômico-políticas e nesse padrão de poder patrimonialista do público”. Mesmo com

governos progressistas, a estrutura econômico-social demanda tempo para se alterar, por existirem interesses do capital organizado, que vão além da nossa discussão.

Há necessidade de se pensar em uma escola que contemple os jovens estudantes camponeses e pense nessa direção. Isso não será dado, deve ser fruto de luta constante, insistente, de colheita que, mesmo que pareça demorada, traga como resultado a certeza de frutos de muita qualidade. Tal perspectiva de luta está presente quando Arroyo (2015) diz:

Lutar pela escola – escola do campo no campo – e pela universidade tem sido uma das fronteiras mais disputadas nas lutas dos vários movimentos sociais, o que repõe lutar pelo direito ao conhecimento socialmente produzido, aprendido na especificidade dessas lutas (Arroyo, 2015, p. 54).

Portanto, essa luta deve ser por uma escola do campo, feita para e por estudantes camponeses e suas famílias. Isso não se trata somente da questão geográfica, é também uma questão de identidade, de pertencimento e de valores que são desenvolvidos culturalmente. Contudo, o fato de o pensamento neoliberal transmitir uma ideia de atraso do campo não reduz o senso de pertencimento. De acordo com Nascimento; Marques e Trindade (2019), mesmo que os jovens estudantes camponeses tenham a necessidade de se deslocarem para espaços urbanos universitários, “isto não quer dizer que não sejam jovens do campo, pois suas famílias (pais e mães) e suas vidas (infância, trabalho na agricultura) se vinculam ao campo” (Nascimento, Marques e Trindade (2019, p.5).

Mas é comum essa tentativa de promover uma negação para enfraquecer a identidade e o pertencimento dos povos do campo, de modo específico, os jovens estudantes camponeses, conforme Faria e Moscovits (2018):

Os sujeitos do campo percorrem, ao longo dos anos, um caminho de invisibilidade: deles próprios e do que produzem como riqueza material e imaterial. Assim, na maioria das vezes os jovens, adultos e idosos oriundos do campo vivem um processo contínuo de desenraizamento, quando deslocados para a vida urbana (Faria e Moscovits, 2018, p. 403).

Com isso, percebemos a importância da permanência como instrumento de resistência e a afirmação de pertencimento como direito natural daqueles que vivem no campo e desejam assim permanecer, mesmo que queiram, em algum momento, se deslocar, sem, necessariamente, perder o seu local ou descaracterizar-se por algo imposto pelo pensamento neoliberal, burguês, elitista. O contrário disso, seria esse “desenraizamento”, colocado por Faria e Moscovits (2018).

Também a escola pode apontar qual o “lado” que vai defender e qual é o seu papel para os jovens, suas famílias e para a comunidade. Se é pensada completamente dentro de uma lógica urbana, vai negar alguns valores essenciais para os estudantes camponeses, com aspirações próprias e com interesse em questões relevantes para a população camponesa e com uma definição própria de sua função social. Seguindo na ideia de construção identitária e pertencimento ou, simplesmente, de reflexão sobre ser do campo e estar no campo, bem como a ideia de escola que defendemos, Freitas (2010), consegue explicitar essa questão de forma bem clara:

Os sujeitos do campo, são diferentes dos sujeitos da cidade. Portanto, a cidade não é o lugar do avanço, e o campo, um lugar de atraso a ser “atualizado” pela cidade ou pelo agronegócio. O campo tem sua singularidade, sua vida e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas (Freitas, 2010, p. 4).

Nesse sentido, é notório o avanço entre os povos do campo, no sentido de percepção de pertencimento e negação de conceitos depreciativos, quando se referem aos povos camponeses e a educação tem papel preponderante nessa construção. Sabe-se que não existe neutralidade quando tratamos de educação, a *práxis* educativa não obedece a essa posição, como afirma Caldart (2020, p. 1) “[...] é a própria força das contradições dessa lógica que nos permite ver que há diferentes caminhos. E que ainda temos escolha [...]”. Essa escolha diz muito sobre a escola. Assim como o capital se organiza e impõe currículos dominantes, é a partir de uma organização, que promova discussões democratizantes, que pode haver uma alteração de valores e conceitos para a promoção da autonomia dos povos do campo.

Se considerarmos que, nos anos mais recentes, o liberalismo tem produzido a extinção de diversas escolas, concomitantemente, promovendo nucleações que aumentam as distâncias das escolas e fazem crianças e jovens se deslocarem muito mais, evidencia-se a certeza de que ainda há muita luta. Assim, de acordo com Santos e Garcia (2020):

O processo de nucleação de escolas do campo, segundo o Parecer CEB/23/2007, teve início no Brasil nas décadas de 1970 e 1980 e foram ampliadas em decorrência da LDB de 1996 e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o que resulta em uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental. A implementação de escolas nucleadas, que começou nos Estados do Sul e do Sudeste do Brasil, segundo o parecer, seguiu o modelo norte-americano (Santos e Garcia, 2020, p. 270).

Observa-se que essa política de nucleação é mais uma faceta da legitimação de lógicas excludentes, que tiram o estímulo dos estudantes de frequentarem as escolas distantes e, muitas vezes, impedem que pais permitam e possibilitem o acesso dos seus filhos, pois os verdadeiros responsáveis antes dificultam. Com isso, muitas vezes se legitima também o discurso da falta de interesse dos camponeses ou querem transformar as escolas do campo em um modelo, exclusivamente, rural para atender às demandas do capital.

É importante lembrar sempre que a própria concepção de Educação do Campo suplanta a ideia de retrocesso com que sempre se referiu de Educação Rural, e a ideia de atraso associada ao espaço rural exclusivo de trabalho e exploração da força e vida dos trabalhadores. Dessa forma, segundo Oliveira e Campos (2012, p. 240), “[...] ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo [...]”, portanto, pensada somente para a lógica do capital e benefício do patrão. Isso fica evidenciado, quando Leite (2002, p.53) diz que “[...] vinculada ao sistema produtivo, a escolaridade camponesa também serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão-de-obra que atendesse prerrogativas político-econômicas [...]”. Assim foi a construção história da educação rural, a serviço de uma lógica própria, sendo que as novas perspectivas de escola do/no campo servem para superar essa ideia.

Buscamos compreender a questão das vivências e também das lutas que forcem os povos camponeses ao enfrentamento das dificuldades, para que essa realidade seja alterada. Nesse sentido, de acordo com Caldart (2012, p. 263): “Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela”. Logo, envolve questões sociais que interferem, diretamente, na vida das pessoas, por isso, é importante que a educação escolar seja algo significativo para as crianças, os jovens e suas famílias. E ainda notamos, com Paludo (2012, p. 285) que: “Na atualidade brasileira, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular”.

É possível que essa realidade sofra alterações a partir das discussões e práticas que se propuserem a pensar na organização coletiva como estratégia e instrumento de garantia de acesso aos espaços de conquistas dos povos do campo e uma educação feita não apenas para eles, mas com eles, sujeitos da situação, com o desejo de alterar essa realidade. Acrescente-se a isso que não podemos criar uma responsabilização por fracasso para os estudantes camponeses, seria substituir os verdadeiros responsáveis.

Para o modelo capitalista dominante, não há necessidade de escolas no/do campo, porque é mais barato transportar estudantes e, quando existirem, essas escolas devem servir apenas ao papel de limitadora de saberes, da superficial decodificação de letras e a negação de uma leitura de mundo. Desse modo, defendem que os aprendizados também sigam na ideia de consumo, de produzir necessidades que satisfazem muito mais aos que produzem. Os estudantes camponeses, segundo essa lógica, não precisam de saberes de uma escola do campo que garanta a eles autonomia, vivências e transformação do seu próprio espaço.

Ao negar a vaga e a possibilidade de cursar o ensino superior, de alguma forma, o sistema vigente procura destruir, nos jovens estudantes camponeses, o sentimento de pertencimento à escola e essa como uma possibilidade de acessar ao ensino superior, bem como de transformação social e de senso de coletividade, pois a própria escola cria uma ideia de inferioridade dos estudantes do campo, quando comparados com os estudantes das áreas urbanas.

Em alguns momentos, há uma tentativa, por parte do capitalismo, em transmitir uma ideia favorável do campo, “vendendo” uma imagem de beleza, que nunca é real para os trabalhadores, mas cria no imaginário popular, uma ideia de perfeição e progresso. Quando essa perspectiva é demonstrada para as famílias do campo, aparece em forma ilusória de propaganda televisiva, “plantando” benefícios, de acordo com Caldart (2020, p. 7):

A ideologia do “somos todos agro”, cada vez mais ostensiva, vai entrando no conjunto da rede “pública”, e quanto mais longe os estudantes estiverem do campo real, da terra viva e de suas comunidades de origem, mais facilmente acreditarão que o “agronegócio é tudo”.

Na verdade, o agronegócio é tudo para poucos, para os trabalhadores e suas famílias, pouco sobra. Nem mesmo a ideia econômica de progresso, que se tenta transmitir do agronegócio chega para as escolas que estão no campo. Essa reflexão insere mais pessoas na compreensão do papel da escola, na percepção de que essa mesma escola deixa de cumprir seu papel, quando não cria condições para que os estudantes ingressem no ensino superior e quando lhes nega o direito de saber que o acesso é possível.

1.1 Organização Coletiva da Juventude Campesina: caminhos possíveis

A exclusão e hierarquização social demonstra que a escola, que é dita para todos, não é para todos, pois não existem condições para acesso e permanência de “todos”.

Nessa hierarquização, colocam os estudantes camponeses em situação de inferioridade. Nesse contexto, os sujeitos do campo são protagonistas e, por isso, precisam ter seu espaço defendido.

No caso desta pesquisa, os jovens estudantes camponeses são sujeitos participantes, presentes na construção dos próprios elementos. Filhos de agricultores que trabalham em pequenas propriedades familiares ou em propriedades de fazendeiros. Esses jovens estudantes têm idades a partir de 15 anos, portanto, são jovens, estudam durante o dia, no ensino médio, mas sem um limite de idade, já que muitos enfrentam percalços e outras prioridades no curso da carreira estudantil e priorizam outras coisas, ao invés da escola, impedidos de se colocarem na faixa dos 15 aos 17 anos, previstos em lei para o ensino médio.

Geralmente, esses jovens do turno noturno ainda não constituíram famílias, por isso, estudam no turno matutino ou vespertino. Quando passam a ter esposa e filho(s), transferem para o noturno, pois precisam trabalhar o dia inteiro. Os jovens, sujeitos desse trabalho de pesquisa, quando trabalham, é no turno oposto ao que frequentam à escola, em atividades junto às suas famílias ou auxiliando os pais, em propriedades de fazendeiros.

Os benefícios sociais de políticas públicas, em nível federal ou estadual, ajudaram a manter esses jovens na escola no turno diurno. O trabalho que realizam serve para o sustento da própria família e não, necessariamente, produz ganho pecuniário.

Os jovens trabalhadores, que são estudantes do ensino médio, sejam das periferias ou do campo, ficam relegados ao trabalho e às condições de exclusão, ocupando funções e atividades desprezadas pelos filhos dos mais ricos. No caso dos jovens camponeses, possivelmente, isso se agrave, porque o viés de invisibilidade é muito mais forte, há a distância de espaços e a falta de acesso a meios que garantam suas vozes serem ouvidas. Eles sabem que existem alternativas, mas precisam vencer o convencimento perpetuado pelo determinismo social para negarem a condição de que as coisas devem ser assim mesmo.

Os próprios currículos escolares, pensados para a elite, pouco sobram para a massa trabalhadora e nos fazem crer ser essa a educação válida, que somente permitia aos jovens camponeses uma orientação para serem trabalhadores subservientes, a serviço do capital, limitando o acesso ao ensino superior. Percebemos isso em Arroyo (2015, p. 52):

A inexistência de um sistema escolar e de currículos de educação do campo não encontra explicações nessas estruturas econômico-políticas e nesse padrão de poder patrimonialista do público. Como pesquisá-las e entender a centralidade nos currículos de formação de professores da educação básica? Só entendendo essa história se entenderão como seu trabalho está atrelado a essas estruturas econômico-

políticas de poder. Entendendo essa história poderão somar com os movimentos sociais nas diversas frentes de emancipação e de reação a essas estruturas de poder.

A partir daí e ao ver que muitos estudantes sequer conhecem a possibilidade de prosseguirem seus estudos após o ensino médio, muitos são “expulsos” da escola, pois os currículos e as práticas pedagógicas, forçosamente, excluem os estudantes. Com isso, notamos a intencionalidade na educação, e Bourdieu (2001, p. 485) diz que “[...] esses marginalizados por dentro estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta pela resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente”. Todavia, entendemos que eles não se sentem capazes de prosseguirem no ensino superior, muitas vezes, excluídos do processo de conquista, de lutas contra uma elite dominante, exclusivista e opressora.

Na mesma ordem, aos jovens das periferias, aos filhos dos trabalhadores, aos jovens camponeses devem ser ofertados empregos que não sirvam para a elite e precisam, na ótica deles, ser supridas pela força bruta dos trabalhadores do campo, que se iludem com a possibilidade de inserção. Tudo isso está muito associado ao histórico de trabalho compulsório no Brasil, questão carente de políticas de reparação. Para os mais pobres, especialmente do campo, estão reservadas funções como manejar máquinas, e, para isso, serão preparados em ambientes que não favorecem uma perspectiva libertadora e inclusiva.

Esse ambiente não é capaz, por si só, de retirar dos jovens, sejam das periferias ou do campo, o ideal de consciência e de luta. Mesmo a escola trabalhando, muitas vezes em um discurso e perspectiva contrários, os jovens encaram o desafio como uma (im)possibilidade. Vejamos em Souza e Morais (2023):

Entende-se que a escola não é capaz de mudar as estruturas sociais, mas deve reafirmar a consciência crítica de oprimidos para somar com seus coletivos no processo de libertação. A constituição do nosso sistema escolar replica a história colonial-republicana e não democrática, daí o destaque ao direito de se questionar, de saberem ser vítimas de padrões culturais segregadores (Souza e Morais, 2023, p. 208).

A ideia dominante é formar jovens que se considerem incapazes, desmotivados e desanimados diante da desenfreada concorrência por vagas, seja através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM ou de processos seletivos das Universidades públicas. Muitas vezes, isso se dá pelo próprio desconhecimento da possibilidade de acesso.

É de muita importância a presença da escola pública no campo, as vivências nas práticas de uma agricultura de sustento das comunidades e a produção de saberes intelectuais, que favoreçam todos e sejam construídos para todos, além do desenvolvimento de currículos

escolares e de conhecimentos que incluam os estudantes do campo nessa perspectiva e caminhe na perspectiva contrário do discurso dominante excludente, ao contrário, que “plante”, no imaginário dos estudantes, a certeza de que é possível acessar ao ensino superior.

O pensamento elitista e urbano limita o acesso à universidade, aos privilegiados urbanos, assim, omite informações ou não as direcionam para os jovens estudantes das escolas do campo. Nesse viés, o sistema educacional “compreende” que os espaços de ensino superior, já limitados para os estudantes urbanos, não cabem os estudantes camponeses. E assim, com a oferta limitada de vagas, com cursos sem direcionamento para os camponeses, a possibilidade de ingresso no ensino superior se torna algo desconhecido ou inatingível para muitos que compreendem que “se formam” na educação básica e que esta é a última etapa do ensino-aprendizagem para eles.

Ao tratar de juventude, observamos a afirmação de Castro (2012, p. 440) “[...] podemos afirmar que juventude é uma categoria social que posiciona aqueles identificados em um espaço de subordinação nas relações sociais”. Na situação de “normalidade” parece já haver a necessidade de silenciamento dos jovens, mas são eles que promovem, ao longo da história, diversas transformações.

Herdeiros do legado dos mais velhos, crianças e adolescentes camponeses encaram um modelo escolar dado, pronto, no qual não são levados a se perceberem como protagonistas e, desde cedo, não constroem relações de consciência e mobilização, a não ser com as intervenções dos movimentos sociais, de professores progressistas ou de questões familiares que buscam emancipação. As trajetórias desses estudantes são marcadas pela luta constante para não se dobrarem ao sistema escolar que busca torna-los vítimas da exclusão social. Nas relações de confronto, esses jovens rejeitam a condição de excluídos.

Os estudantes são oriundos de escolas públicas municipais, residem em fazendas, comunidades e povoados dos municípios de Antônio Cardoso, Anguera, Ipecaetá e Poço (Distrito de Antonio Cardoso). São filhos e filhas de trabalhadores do campo, quando não estão na escola, auxiliam seus pais nas tarefas do campo ou trabalhando como diaristas para fazendeiros.

Isoladamente, alguns jovens, oriundos das escolas situadas no campo, chegam ao ensino superior e, quando isso acontece, é festejado, celebrado e divulgado como algo grandioso, mostrado através de faixas colocadas nas escolas. O que se observa entre os estudantes é que muitos têm parentes que nunca frequentaram uma instituição escolar, ou, se foram à escola, não perceberam significado na educação escolar, Faria e Moscovits (2018) observam isso quando dizem que

Os sujeitos que ainda conseguiram estudar tiveram seu processo educativo marcado por experiências escolares negativas, descontínuas, fragmentadas, repletas de idas e vindas. Tais marcas se devem, na maioria das vezes, à necessidade de ajudar seus pais na agricultura, colaborando com o sustento da família, geralmente numerosa (Faria e Moscovits, 2018, p. 402).

Quando conseguem concluir o ensino médio, quase sempre encerram aí possibilidades de estudos e pesquisas, pois precisam trabalhar para a “sobrevivência”. Além disso, há pouca organização coletiva que possa dar conta de reivindicar esses direitos previstos. Recorremos a Bourdieu (2001) e encontramos a base disso:

De fato, depois de um período de ilusão, e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época do ensino elitista (Bourdieu, 2001, p. 482).

A ilusão e euforia são alimentadas com a possibilidade de acesso ao ensino superior, porém outras dificuldades aparecem para negar a permanência. Ainda de acordo com Bourdieu (2001, p. 483), “[...] não há como garantir o acesso dos filhos das famílias mais pobres econômica e culturalmente aos vários graus do sistema escolar, e especialmente aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas [...]”, sem possibilitar condições concretas de conhecimento, de análise de sua realidade, sem o conhecimento do que é a Universidade e seu papel transformador para uma comunidade, sem compreender a função social da escola e a serviço de qual lógica se apoia.

Nessa realidade é que se percebe que a organização dos sujeitos do campo pode se constituir em possibilidade de avançar com a ideia de transformação da lógica urbano-capitalista imposta aos povos camponeses e na construção de uma nova realidade que altere a situação, isso, especificamente, quando se trata do acesso à educação escolar e, naturalmente, dentro da pesquisa. Desse modo, considerando-se a omissão e as questões estruturais de negação de acesso aos estudantes do campo, vemos que a mobilização dos sujeitos pode ser um instrumento para promover a transformação e gerar novas possibilidades de acesso ao ensino superior para jovens estudantes camponeses.

A organização dos estudantes camponeses não garante o acesso e nem exclui a responsabilidade por políticas públicas garantidoras de vagas e de condições para o acesso ao ensino superior, mas pode-se constituir em alternativa e possibilidade de luta, inclusive para perceber, apontar e cobrar do poder público ações inclusivas. Essas, por sua vez, são as responsáveis diretas pela mudança de padrão e de comportamento, no que tange ao acesso de jovens estudantes camponeses ao ensino superior, consideradas como questões sociais e

econômicas que refletem diretamente nas possibilidades de alteração da condição para que as famílias dos trabalhadores do campo possam garantir aos seus filhos condições mínimas de estudo na universidade.

Neste trabalho, procuramos considerar distorções que causam possíveis atrasos, principalmente, aquelas que se relacionam com questões econômico-sociais. Segundo Castro (2012):

A identificação de uma população como jovem por meio de um corte etário aparece de forma mais clara em pesquisas da década de 1960. O corte etário de 15 a 24 anos, adotado por organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), procura homogeneizar o conceito de juventude com base nos limites mínimos de entrada no mundo do trabalho (Castro, 2012, p. 439).

No nosso caso de escola do campo, há uma diversificação muito grande com relação às idades dos jovens estudantes e são diversos fatores que contribuem para isso, mas é, especialmente, o trabalho. Os jovens estudam, abandonam, retornam e esse “vai e vem”, muitas vezes, gera uma enorme distorção. Poucos estudantes estão dentro da faixa etária considerada por lei como a ideal para o ensino médio (15 a 18 anos) e muitos estão acima do corte etário, segundo Castro (2012) de 15 a 24, para considerar o conceito de juventude pela OMS e são, assim, dentro do CECCCCL, os sujeitos da pesquisa.

Esses jovens estudantes camponeses são os sujeitos do processo de construção e transformação da sua realidade. Individualmente, cada um pode construir uma linha de formação que garanta acesso ao ensino superior, talvez seja isso que o capitalismo deseje, promova e incentive a competitividade, criando uma disputa que normalize o fato de poucos ou nenhum acessarem ao ensino superior. Todavia, a organização coletiva poderá produzir mudanças conjunturais e criar mecanismos que possibilitem esse acesso para muitos, almejando o acesso de todos.

Essa compreensão se constrói nos espaços escolares, no convencimento entre os pares e no aprendizado real com professores que orientam e que apontam caminhos e alternativas em oposição a um padrão que exclui e segrega.

A pessoa humana, sujeito que encarna os jovens trabalhadores e trabalhadoras do campo, encarna também a luta pela compreensão de um ensino que transforme sua realidade e possibilite sua inserção nos espaços de conhecimento. Assim, de acordo com Pistrak (2011, p. 29):

Se reuníssemos agora as deduções que formulamos a respeito do ensino, diremos que o conteúdo do ensino deve servir para armar a criança para a luta e para a criação da nova ordem, que os métodos de trabalho devem permitir a utilização prática dessas armas e que os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas.

Portanto, o aprendizado precisa ser significativo, as formulações da escola precisam inserir os estudantes, filhos de trabalhadores, em um processo de consciência política que permita a eles lutarem por condições de igualdade para todos. Em se tratando dos estudantes camponeses, deve garantir direitos básicos de condições favoráveis nas escolas, com relação à merenda, ao transporte e à própria proposta curricular.

Na Rússia do início do século passado, bem como nos espaços em que se desenvolveram essas questões, o campo é visto como um espaço de luta e os sujeitos presentes podem e devem exercer seu papel de agente transformador. Aqui, observamos semelhanças, visto que as organizações de trabalhadores no campo não se restringiram à luta política, no sentido de processos eleitorais ou tomada de poder, também aos processos de formação nas escolas, com um ideal transformador e de envolvimento dos sujeitos, conscientizando-os da responsabilidade que cada um exerce no individual e coletivamente.

Após a Revolução de 1917, na tentativa de transformar essa situação, surge a Escola do Trabalho com objetivo de reestruturar o sistema educacional para a formação integral do homem. No contexto sócio-político, educadores como Pistrak, Nadejda Konstantínovna Krúpskaya, Anton Semyonovich Makarenko, Lev Semionovitch Vygotsky e outros, tinham o propósito de produzir uma escola que colaborasse com a efetivação de princípios revolucionários e a força de crianças e jovens. Naquele contexto, era o fator impulsionador para reproduzir uma mentalidade que rompesse com conceitos conservadores e possibilitasse uma sociedade mais igualitária e inclusiva para os trabalhadores e suas famílias.

A organização coletiva se torna, portanto, uma possibilidade, uma alternativa viável para que os estudantes encontrem mecanismos que os auxiliem em suas estratégias de acesso ao ensino superior. O que se observa nas escolas, entre jovens do campo, é que um ou outro consegue acessar o ensino superior, mas não mobiliza nem impulsiona a outros. Já a ação dos movimentos sociais organizados altera a realidade coletiva e fortalece a identidade e o pertencimento.

Sem a organização coletiva, os exemplos isolados de avanço acadêmico produzem certo desânimo nos que permanecem no campo, pois os jovens podem achar que, até entre eles, o acesso é para poucos ou, ainda, que somente poucos conseguem. Essa situação produz uma

aceitação e possível comodidade por parte dos jovens, visto que é necessário questionar às políticas públicas de acesso e à garantia dos direitos dos povos do campo.

Por outro lado, há uma consciência de que alguns governos colaboram muito menos para que se avance no sentido da inclusão de jovens camponeses e suas famílias, nos processos educacionais. Qualquer governo demonstra, através de atos, qual é o seu viés e suas escolhas, sejam econômicas ou sociais. Essas escolhas determinam como as pessoas, com menor acesso aos meios de produção, irão desenvolver suas experiências e suas formações.

As políticas públicas precisam ser pensadas e formalizadas numa direção inclusiva. Mesmo quando os governos se propõem ser para todos, há uma parcela enorme de excluídos, principalmente, os povos do campo, porque há uma maior dificuldade com transporte e comunicação, tanto no acesso como na manutenção de custos, isso quando tratamos de acesso ao ensino superior.

É visível a carência de políticas de Estado que garantam, em médio e longo prazos, direitos das populações camponesas, no tocante à melhoria da qualidade da educação básica e do ensino superior. Nos últimos anos, em nível federal, ao contrário, assistimos ao desmonte e retirada de garantias por um governo de viés conservador e a serviço da lógica neoliberal. E mesmo os avanços construídos nos governos progressistas, no Brasil, se tornaram mais política de governo que não foram nem são incorporadas ao arcabouço legal, normatizados sem se tornarem políticas de Estado, por isso, enfraquecidas, esvaziadas ou extintas, como aconteceu com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Os processos que culminaram em resultados positivos foram aqueles que ocorreram a partir de lutas populares. Somente a partir de movimentos, no I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em agosto de 1997, e gerada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em que a luta por direitos de construção de uma Educação do Campo para o campo e no campo, ganha forma e se concretiza, inserindo e dando visibilidade para os povos do campo. A partir disso, outros movimentos organizados começam a ganhar força e, mesmo entre os povos em que não há essa organização institucionalizada, a própria disseminação de ideias ganha visibilidade e torna possível pensar e acreditar em avanços.

A força dos movimentos sociais é notória enquanto organização, contudo, em meio a essas possibilidades, vamos observar outras formas de lutas e conquistas e iniciativas, que merecem ser vistas, inclusive, como precursoras de atitudes inspirativas. Iniciativas como as Escolas Família Agrícola – EFA demonstram que existem alternativas ao modelo liberal. A origem desse movimento contribui para entendermos:

O movimento das escolas rurais em regime de alternância nasceu em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores e de um padre de um pequeno vilarejo na França que prestaram atenção na insatisfação sentida pelos adolescentes, demonstrando atenção para com o meio em que viviam, desejando promovê-lo e desenvolvê-lo. Na França a experiência é denominada de Maison Familiale Rurale (MFR). Na Espanha e na Itália é denominada Escola Família Agrícola (EFA) (Silva, 2020, p. 78).

Essas escolas, em regime de alternância, permitem aos estudantes uma riqueza enorme de vivências e despertam nos jovens a participação e a cooperação, agregam diversos valores da luta por igualdade de oportunidades e incentivam a construção de responsabilidade pessoal, além da promoção da autonomia. Porém, é importante pontuar que são experiências que estão em espaços pontuais e, muitas outras escolas do campo sequer têm contato com essas experiências. Logo, ainda há uma carência de troca de experiências como fator de mobilização para outros estudantes.

Além das EFA's e outras tantas experiências propositivas fora da lógica dos sistemas formais capitalistas, quando se trata do ensino superior, vimos a criação de cursos de Licenciaturas de Educação do Campo e cursos de Pós-Graduação, que permitem que essa discussão ganhe forma nos espaços acadêmicos, não apenas enquanto concepção teórico-metodológica e não somente como garantia da universalização na educação básica, mas a possibilidade de acesso às universidades por jovens camponeses capazes de promoverem sua própria emancipação e contribuir com suas famílias e suas comunidades.

Também esses cursos estão se firmando e saindo da posição de iniciativas isoladas para a construção de relações com os sujeitos envolvidos que, na situação, são os maiores interessados. A manutenção de escolas do campo, o fortalecimento da Educação do Campo e outras iniciativas de fortalecimento, pertencimento e garantias aos direitos dos trabalhadores e suas famílias podem acrescentar valores que contribuam para que, depois da educação básica, estudantes camponeses garantam seus espaços no ensino superior.

Não se vê construções de espaços escolares no campo, o que se vê é a expansão de instituições urbanas com estrutura para escolas de tempo integral. Na Bahia, é possível constatar a manutenção de espaços escolares no campo, no ensino médio, o que é creditado à certa preocupação por parte do governo estadual:

Quadro 1: Quantitativo de Espaços Escolares do Campo – Rede Estadual da Bahia – 2023

| Espaços Escolares | Quantitativo | | Total | |
|--|--------------|-----------------------------|-------|-----|
| Colégio Estaduais do Campo | 114 | Campo e Assentamento 120 | 444 | 463 |
| Colégios Estaduais com a expressão “do Campo” | 62 | | | |
| Anexos dos Colégios Estaduais do Campo | 330 | | | |
| Colégios Estaduais em Assentamentos | 6 | | | |

| | | | | |
|---|----|----|----|--|
| Anexos dos Colégios Estaduais em Assentamentos | 13 | | 19 | |
| Escolas Família Agrícola – EFA | 30 | 33 | | |
| Casas Familiares Rurais – CFR | 3 | | | |
| Colégios Estaduais Quilombola | 8 | 41 | | |
| Anexos dos Colégios Estaduais Quilombola | 33 | | | |
| Colégios Estaduais Indígenas | 27 | 71 | | |
| Anexos dos Colégios Estaduais Indígenas | 44 | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações da Coordenação da Educação do Campo/SEC/Bahia, 2023.

Esses dados reforçam que, na Bahia, há um fortalecimento das instituições de ensino no campo, mas não há garantia da manutenção desse fortalecimento, mesmo em se tratando de governos estaduais progressistas, visto que as ações não se constituem em políticas de Estado e, qualquer mudança de governo ou alteração na política de formação de escolas e professores implica em mudanças no sistema de ensino.

O fortalecimento das escolas do campo, na Bahia, passa, necessariamente, pela conscientização das comunidades escolares, não apenas da necessidade de uma unidade física de escola, mas de como deve ser pensada essa escola. Os jovens estudantes exercem um papel importante nessa mobilização. A partir disso, os conceitos e práticas da Educação do Campo e suas ideias passam a referenciar o arcabouço dos projetos escolares, proposta curricular e o próprio Projeto Político-Pedagógico da Escola. Esse trabalho se constitui a partir de elementos de uma pesquisa interventiva, propor essas alterações a partir da mobilização dos estudantes.

Esta pesquisa busca elementos que nos permitam compreender como se processa, no Brasil, a negação de acesso à educação básica, configurada nos espaços urbanos e ganha uma maior força no campo. Considere o “funil” do ensino superior e estará demonstrada a negação do acesso para os estudantes camponeses, já que é negado aos filhos de trabalhadores urbanos e, de modo mais agressivo, aos filhos de camponeses.

Cabe aos jovens, filhos de trabalhadores, estudantes do campo, junto com as suas famílias, lutarem, se encherem de esperança. Sem condições inclusivas, por parte do Estado, o avanço não será jamais o desejado, mas é preciso discutir ações propositivas, sem retirar dos verdadeiros responsáveis a omissão diante dessas questões. Dentre as ações, nos espaços escolares, e, como fruto da auto-organização, propomos a organização coletiva como estratégia para acesso ao ensino superior. Dessa forma, estamos respaldados.

Se considerarmos que os direitos de sobrevivência, nem sempre, estão garantidos, outros tantos direitos almejados pelos povos do campo ainda estão em processo de conquista. A luta é rechaçada todos os dias, o modelo hegemônico construído pelo capitalismo não cogita qualquer alteração que não seja em benefício dele mesmo, daí porque se sabe que criar possibilidade de

conhecimento para determinados povos, significa possibilitar chances de emancipação. A emancipação permite que esses povos acessem lugares e tenham vozes que não são, originalmente, permitidos a eles.

É preciso considerar que os exemplos, os discursos construídos e a organização desses trabalhadores produziram resultados positivos, e o que vemos de movimentos progressistas, nos espaços urbanos e no campo, hoje, no Brasil, é fruto da luta de trabalhadores e trabalhadoras que construíram um legado de transformação social e acesso a direitos básicos, mas ainda estamos muito distantes das conquistas almejadas e mais distante ainda daquilo que é esperado da participação do Estado e de agentes públicos, que podem contribuir para a alteração na ordem que está estabelecida, como determinante para os povos do campo.

1.2 Movimentos Sociais e Normatizações

A ausência de espaços de ensino superior no campo já dificulta a presença de jovens camponeses nas universidades. No sentido de dificultar ainda mais o acesso dos jovens camponeses ao ensino superior, é acrescentado o fechamento de escolas no campo, fenômeno crescente. Antes de ser uma questão de acesso, é uma discussão política e econômica, que envolve os indivíduos, as famílias, a comunidade e a omissão do Estado, responsável por garantir esse processo inclusivo.

Sobre o fechamento de escolas do campo, Oliveira *et al.* (2023, p.333) diz que “tornou-se uma prática vinculada a concepções políticas que se fundamentam nos moldes neoliberais, cujos alicerces se sustentam historicamente na negação dos direitos dos camponeses”. Tudo dentro da lógica de lucro, da vantagem, sem considerar os direitos dos trabalhadores.

Sem mecanismos legais que legitimem os direitos dos trabalhadores do campo, os desafios que emergem da questão do uso da terra impulsionam os movimentos sociais e ajudam a perceber que, além da luta pela própria terra, se incorpore o direito à educação, pois não existe um sem o outro. Sem educação, não há legítima garantia de outros direitos, ou seja, a educação está na essência da luta.

Os movimentos sociais se constituíram agentes mobilizadores e desempenham um papel relevante para reivindicar a alteração dessas situações de falta de mobilidade na direção de melhorar condições de vida dos povos do campo e o acesso aos programas de fortalecimento para as escolas do/no campo e da Educação do Campo. Importante ressaltar que, mesmo em espaços que ainda se constrói uma ideia de educação do campo dissociada dos movimentos sociais, sempre houve uma luta e uma busca por avanços.

Não existe luta separada, pois a vida na escola não está dissociada da vida comum das pessoas. A vida de casa, do trato da terra, como fonte de vida, não é algo distanciado dos saberes construídos nas salas de aula e outros espaços não escolares. Isso está bem claro, quando percebemos o que a própria legislação respalda, conforme Silva (2020, p. 62):

Ou seja, a LDB afirma que os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na convivência, na organização social, na cultura, no trabalho e na escola. Reconhece assim, que a escola e os espaços extraescolares são chão de aprendizagem para o exercício da cidadania e da vivência do direito coletivo à educação.

O que precisamos considerar são as questões que envolvem os estudantes oriundos das famílias que, muitas vezes, forçadas por situações de trabalho e exploração veem negados aos filhos os direitos mínimos de escolarização, fazendo parecer que quem é pobre ou do campo não pode ter acesso à escola e, se tiver, existe um limite para essa experiência, limite esse estreitamente vinculado ao poder econômico.

No Brasil, os processos educativos promovidos pelo poder público quase sempre foram construídos para as elites, e as iniciativas de processos educativos escolares privados foram, exclusivamente, para os mais ricos. Em seu trabalho, Faria (2014) enfatiza que o empobrecimento das populações do campo acaba afetando a escolarização. Desde cedo, as pessoas precisam escolher entre trabalhar ou estudar.

Quando se trata desse contexto que envolve trabalhadores e trabalhadoras no Brasil, seja nas cidades ou no campo, os trabalhadores e trabalhadoras brasileiros tiveram seus direitos negados. Se, nos espaços urbanos, essa realidade é algo perceptível, nos espaços rurais, muito mais. Adicione-se a isso a omissão dos governos que respaldam essas práticas. Todavia, isso não impediu a mobilização ou ações no campo daqueles que não concordam com tais posicionamentos. Muitos movimentos de luta, na busca da garantia de direitos básicos para educação dos camponeses e suas famílias, têm atuação significativa. Todos os avanços e reparações foram conquistados à custa de muita luta.

A firmeza da luta do MST e outros movimentos sociais garantiu muitos avanços e transformações, todavia, outros avanços seguem em processo de construção, afinal a luta é constante. Alguns processos seguem lentos, mas são questionados, como a substituição de uma ideia de educação rural, não adequada à realidade. Além disso, a falta de investimento em equipamentos e condições que melhorem as vidas das famílias acarretam altas taxas de analfabetismo, nas escolas do campo, com salas multisseriadas, que sobrecarregam o/a professor/a e legitimam a ideia de incapacidade dos profissionais e dos estudantes, sem responsabilizar os verdadeiros culpados.

A lógica internalizada na construção ideológica das escolas rurais sempre foi em fazer com que os estudantes dessas escolas se sentissem inferiorizados, sem perspectivas de construção de saberes que permitissem outros saberes emancipatórios – a escola da cidade era “melhor” – e, de forma pejorativa, tentavam fazer crer que as pessoas também. Faria e Moscovits (2018) trazem essa questão e reforçam que, muitas vezes, a realidade neoliberal busca construir um ambiente desigual e que não favorece os estudantes camponeses:

Os sujeitos pertencentes aos setores populares, tanto do campo quanto da cidade, não tiveram acesso ainda às políticas educacionais, na medida do necessário e do direito, tampouco elas foram capazes de satisfazer seus anseios, demandas e necessidades educacionais. Isto equivale a reconhecer que a população constituída de sujeitos do campo encontra-se praticamente excluída (Faria e Moscovits, 2018, p. 404).

Foram, portanto, os movimentos sociais organizados que se mantiveram na vanguarda para exigir uma escola do campo e, conseqüentemente, a formação de uma Educação do Campo e, no mínimo, que os sistemas de ensino se sintam responsáveis por garantirem a manutenção dessas escolas do/no campo. Esses movimentos sociais, além de promover mobilização, acabam servindo de referência e base de estudos e discussões para fortalecer o sentimento de pertencimento dos camponeses e de resistência às ações que tentam “praticamente excluir” (Faria e Moscovits, 2018) os povos do campo, especialmente, os jovens estudantes do seu lugar de direito e de luta.

Sem essa organização e responsabilidade social, os camponeses, muitas vezes, se sentem enfraquecidos na luta pela garantia de acesso das crianças, adolescentes e jovens à educação básica e não podem e nem devem ser culpados por situações que são indesejadas por eles mesmos.

Quando há uma baixa escolarização, não é por omissão dos camponeses e isso, por si só, não garante também a ausência de muitos saberes. A escola e a educação básica de qualidade é garantida por lei, deveriam ser em condições de igualdade, nas cidades e no campo, o que possibilitaria o acesso ao ensino superior em condições aproximadas de oportunidades.

A grandeza e a força de movimentos, que nasceram das organizações populares, geraram muitos frutos e diversos resultados positivos. Esses movimentos são como sementes resistentes, plantadas em tempos difíceis, em que não existiam garantias de liberdade e de manifestações, o “chão” era árido. A Educação Popular, fruto de iniciativas que se tornam coletivas e ganham forças, quando realmente o povo “abraça” e faz produzir situações educativas transformadoras, em todo o tempo, influenciam outras iniciativas e outros movimentos. A partir disso, constroem-se autonomia e sentimentos esperançosos e de liberdade, através de uma luta que

nasce, verdadeiramente, do povo. Esses movimentos populares são transformadores, justamente porque não se deixaram cooptar, nem serem manipulados por organismos a serviço do capital ou de dominantes.

De acordo com Faria (2024), a história da Educação Popular tem uma relação estreita como os diversos movimentos populares e sociais, que compõem esta vasta teia de lutas, resistências e transformações, que, no presente, nos permitem discutir questões que são presentes neste trabalho.

Até chegarmos a um recorte de organização dos estudantes dentro do CECCCCL e propor que essa organização coletiva seja propositiva para transformações que auxiliem estudantes no acesso ao ensino superior, resgatamos essas transformações relevantes da Educação Popular, de movimentos sociais precursores, que garantiram antes o acesso à educação básica e às tentativas de uma escolarização mais efetiva para camponeses e suas famílias.

De modo espontâneo, é comum os estudantes declararem que seus pais e avós não completaram o Ensino Fundamental, sequer as séries iniciais, ou o Ensino Médio e, em raríssimos casos, tios ou primos chegaram à universidade. Declaram isso no discurso comum das aulas, inclusive, como justificativa para posturas de omissão, quando desafiados nos estudos, como se o fato de estarem no Ensino Médio já fosse algo, hierarquicamente, superior ao que conseguiram seus parentes.

A partir disso, vemos a importância da Educação Popular e da atuação dos movimentos sociais. Conforme Faria (2014, p. 38), “não se trata, no entanto, de qualquer forma de educação, mas de uma educação que se compromete com a conscientização das pessoas que estão nela envolvidas”. Esse caráter de envolvimento e participação que torna os sujeitos responsáveis pela mudança, não uma esperança sem sentido, mas a esperança na mudança ativa, que se faz junto com os outros. Daí a importância do resgate de diversos movimentos, que antecedem à luta, que se trava nos nossos dias, por outros avanços, no entanto, pela educação, sempre.

Importante o resgate de movimentos populares que enfrentaram contextos políticos de muito maior resistência e de negação aos direitos dos trabalhadores, que, talvez, exatamente por isso conseguiram conscientizar o povo da necessidade da luta, a exemplo do Movimento de Cultura Popular – MCP, que surge em Recife, nos anos de 1950 e 1960 e, a partir de manifestações artísticas e culturais, consegue mobilizar o povo para o aprendizado e as diversas linguagens necessárias à emancipação, educando-os com o acesso à cultura e a outros saberes. Percebe-se, com isso, que é a partir da organização que as pessoas avançam na busca de objetivos comuns.

Outro exemplo, os Centros Populares de Cultura (CPCS da UNE), movimento a partir de estudantes, de alguma forma, demonstra a capacidade de mobilização, de organização e força, capaz de transformar espaços e a realidade do povo. Trata-se de um movimento de cultura popular, que atraiu as pessoas para o aprendizado sobre a vida e a responsabilidade do seu papel transformador na coletividade. Esse movimento trouxe, no seu bojo, a ideia de uma arte transformadora e revolucionária. A partir do contato com esse olhar, as pessoas seriam capazes de se transformar e transformar a sua realidade. Essa mudança possibilita um engajamento social, uma leitura das coisas, de modo que posso transformar, coletivamente, à medida que me transformo e me percebo como responsável pela inserção dos outros nessa transformação.

A campanha *De Pé no Chão também se aprende a ler*, em Natal, por si só, foi algo revolucionário e de envolvimento das pessoas, pois, ao se apropriar de elementos do povo e mobilizá-lo para construir uma educação popular dentro da sua realidade, antes muda a realidade existente, pois as pessoas se percebem como sujeitos participantes da transformação. Os elementos, festas, músicas e danças eram as coisas que eles já vivenciavam e se tornam elementos de educação, de ensino e aprendizagem. Também os espaços eram os seus espaços e se educava com os elementos possíveis para se avançar para os elementos necessários.

O Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), utilizava-se de recursos radiofônicos, de alguma forma, com um poder de inserção amplo para a época e com acesso às pessoas, com uma linguagem agregadora e de uma proposta de luta e conquista por parte das pessoas, responsabilizando monitores voluntários e líderes, dentro dessa organização coletiva proposta, reafirmando a força das camadas populares na luta pela transformação social e mudança.

Esses movimentos formam precursores e mobilizaram para que surgissem as iniciativas de organismos, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e inspirativos para que estudantes compreendessem a força dessa auto-organização e da organização coletiva, até avançarem para as conquistas que perseguem.

Nada disso foi, simplesmente, dado pelo capitalismo, ao contrário, foi mecanismo que impediu avanços, mas, ao mesmo tempo, produziu encorajamento para o impulso dado pelo MST e por extensão os indígenas, pescadores, atingidos por barragens, quilombolas, seringueiros e outros tantos excluídos e minorias, que fazem educação, que promovem transformações educacionais, em seus espaços, para que pudessem buscar melhorias educacionais para eles mesmos.

Os movimentos sociais lutaram pela ideia de educação emancipatória e de uma Educação do Campo, que promova inclusão e autonomia das populações. Esses mesmos

movimentos permanecem na luta para que as formas de acesso de estudantes camponeses ao ensino superior sejam democratizadas e inclusivas para aqueles que assim desejarem.

Diversas lutas por políticas públicas que agreguem direitos dos povos do campo se tornaram bandeiras dos Movimentos Sociais, na busca pela formação de uma educação construída pelos interessados, e que cumpra seu papel inclusivo, permitindo que os povos se mantenham nos seus espaços, sejam espaços da floresta, das minas, da pecuária, quilombolas, pesca, ribeirinhos e outros.

O crescimento dos movimentos populares e o aparecimento de algumas políticas públicas, como o Transporte Escolar, contribuíram para que o quadro sofresse alteração, de modo considerável, a partir da segunda metade da década de 1990, com garantias aperfeiçoadas nos governos progressistas recentes, mas já com retrocessos, a partir de 2019, inclusive com a extinção da SECADI e o esvaziamento do orçamento e dos recursos para a Educação do Campo e completa tentativa de enfraquecimento dos movimentos sociais e das outras diversas formas de emancipação.

No caso do acesso ao ensino superior, ainda precisa ser construída uma trajetória e, por isso, propomos a organização coletiva dos jovens camponeses como tentativa de se constituir em fator para a alteração do cenário atual entre os estudantes do CECCCCL, enquanto pesquisa, isso se faz respaldado na intenção de fomentar a busca pelo acesso ao ensino superior.

Esse ensino superior, para os jovens camponeses, é uma possibilidade real, acessível e possível. Desse modo, cabe aos jovens decidirem, escolherem ou trilharem os caminhos que consideram importantes nas suas formações. Muitas vezes, parece que a oportunidade é negada, na própria essência e finalidade do ensino superior, conforme a legislação, encontramos uma ideia que não estimula nem mobiliza os estudantes do campo, já que não existe, nos espaços de vivências desses jovens, estímulos para o desenvolvimento do que se chama “espírito científico”, muitas vezes relegados aos espaços das universidades e somente reconhecidos a partir das universidades.

A forma como a lei trata elementos culturais e científicos parece popularizar, mas são elementos restritivos e com pouco acesso, o que impossibilita que os jovens camponeses acessem, ou ainda, quando acessam, ficam sem condições de deslocamento do campo para as universidades. Mesmo com a clareza da lei, quando trata da finalidade do ensino superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração (Brasil, 2018).

É necessária a aplicação da lei, o acompanhamento e a utilização de critérios de equidade, que permitam a universalização da educação, em suas instâncias. Isso acontece com políticas públicas garantidoras de direitos e que podem auxiliar os jovens estudantes camponeses, ao contrário de responsabilizá-los pelas consequências causadas com a falta de acesso ao ensino superior.

Os sistemas educacionais e a escola não se mostram acessíveis ao acesso e permanência dos estudantes das escolas do campo, para que esses possam compreender as diversas funções e possibilidades de construção de um ambiente favorável, dentro dos espaços constituídos para seu desenvolvimento, e a partir daí amadurecer suas escolhas.

Para os jovens estudantes de uma escola do campo, os saberes e diversos elementos disponibilizados a eles estão bem distantes da dimensão crítica, pois os materiais didáticos-pedagógicos não são pensados nessa direção. Além disso, a formação dos professores é urbana, com uma mentalidade competitiva, dos exames e da carência de vagas no “mercado de trabalho”, que produz, com certa naturalidade, o sentimento de impotência para os que estão no ensino médio.

Essa dita incapacidade é apenas uma tentativa do sistema de retirar de si mesmo a responsabilidade e transferir para os jovens estudantes. Mas o que reforça é a negação de políticas afirmativas para impulsionarem o acesso ao ensino superior. A negação de condições de transporte dos estudantes para as universidades, a ausência de espaços para hospedagem desses estudantes no período em que estiverem estudando, além de condições para manutenção de aspectos básicos.

Existem ainda outros fatores, como a falta de referências familiares nos estudos. Ao se reconhecer um avanço na escolarização, indica que, anteriormente, houve um grande atraso e os avós e pais dos estudantes não tiveram as mesmas oportunidades. Essas questões ajudam a consolidar imagens e estereótipos negativos, que continuam excluindo os jovens estudantes

campesinos dos espaços acadêmicos.

Diante disso, a expectativa de transformação social e de conquista se converte em luta, que se forma a partir dos jovens, a organização coletiva como estratégia para acesso ao ensino superior e a constante defesa do cumprimento do papel do Estado na aplicação de políticas públicas, na implantação de projetos de inclusão e de incentivo aos trabalhadores do campo, principalmente, políticas afirmativas direcionadas para essas pessoas.

2 CAMINHAR METODOLÓGICO: EM BUSCA DE HORIZONTES PARA OS JOVENS DO CAMPO

O manejo e o preparo da semente, as técnicas para lidar com a terra, o plantio, as diversas etapas até se chegar à colheita fazem parte do processo produtivo. É importante também preparar tudo isso para plantios e colheitas que outros farão, pois, cada experiência é ímpar. O chão se renova, descansa a terra e planta de novo.

Assim como no processo de “fazer brotar” de uma semente e depois virar fruto, neste trabalho, os procedimentos metodológicos foram o caminho que geraram a vida e produziram, dialeticamente, novas questões, novas pesquisas, novos saberes, novos “frutos”. Não propriamente acabados, definitivos, mas com requisitos necessários para encontrar respostas confiáveis e possibilitar discussões que produzam alterações sociais significativas.

A investigação do protagonismo dos jovens estudantes camponeses, as possibilidades de organização coletiva e a mobilização das aprendizagens para o acesso ao ensino superior poderiam implicar apenas em emissão de conceitos, opiniões ou ter conclusões baseadas no senso comum. Todavia, a pesquisa não esteve engessada em um pragmatismo, nem se perdeu em divagações conclusivas oriundas de “achismos” antecipados, sem serem direcionadas pelo método.

O trabalho seguiu os seus objetivos, analisando os impactos da escolarização dos jovens; identificando os fatores que favorecem ou prejudicam a emancipação; dialogando com os sujeitos envolvidos e contribuindo na construção de um produto educacional que sirva de estratégia para alterar a conjuntura, no que diz respeito ao acesso de jovens estudantes camponeses ao ensino superior.

Todas essas etapas e discussões caminharam dentro da lógica da pesquisa translacional, conforme Colombo (2019, p. 52), “ao pesquisar sobre a questão pedagógica aplicada a determinado conteúdo para fins de ensino, os participantes dos programas devem proceder essencialmente a uma pesquisa translacional”. Foi assim que seguimos, sem nos perdermos nas subjetividades próprias do senso comum. Seguimos valorizando os saberes dos envolvidos, incentivando as diversas trocas possíveis de acontecer. Dessa forma, fomos construindo um produto enquanto se desenvolve a pesquisa.

Acreditamos que os resultados do trabalho serão considerados e poderão contribuir com novas atividades e novas possibilidades, como novos frutos e novas sementes. O movimento que a pesquisa faz, com um caráter científico, sem desprezar valores comuns, contribui para a construção de outros diálogos e a produção de outros saberes. Essa capacidade

de movimentar-se é do caráter translacional da pesquisa, que não é uma novidade, pois, como afirma Colombo; Anjos; Antunes (2019):

Esta nova vertente procura restituir ainda o senso comum, antes considerado completamente enganoso, passando a reconhecer algumas virtudes nessa forma de conhecimento que enriquecem a relação do homem com o universo. Neste prisma destaca-se que a translação do conhecimento será constante com os paradigmas científicos da atualidade, uma vez que transpõe as fronteiras disciplinares e reducionistas do conhecimento e estimula o diálogo entre os saberes distintos (Colombo; Anjos e Antunes, 2019, p. 53).

Essa translação se faz necessária e deve ser percebida nos Mestrados Profissionais e carecem da interlocução, transposição e interdisciplinaridade para ocupar seu lugar na pesquisa e se firmar como possível e viável. Não como novidade, mas ratificando experiências de diversas áreas, percebidas com mais ênfase nos programas de ensino.

A ênfase na pesquisa translacional se opera pelo caráter e essência das relações estabelecidas neste trabalho, um cenário de resistências, lutas e conquistas. Considerando isso, perseguimos os objetivos a seguir. Como objetivo geral: a) desenvolver estratégias metodológicas, por meio de uma intervenção pedagógica inovadora, que oriente os estudantes camponeses na mobilização dos processos de aprendizagens, que possam contribuir para o acesso ao ensino superior. De modo mais específico, objetivamos: a) analisar a percepção que os jovens estudantes camponeses têm sobre o impacto da escolarização, em relação ao ensino superior; b) identificar os fatores que promovem fragilidades ou potencialidades das escolas do campo, bem como as formas de organização coletiva para emancipação dos jovens camponeses, que possam contribuir para o acesso ao ensino superior; c) Elaborar com as/os estudantes um material pedagógico para divulgação e mobilização das estratégias criadas com a organização coletiva.

Explicitamos, inicialmente, o caráter da pesquisa e os objetivos. A seguir apresentamos cada uma das etapas até o Produto Educacional, que, apesar de demonstrado no evento de extensão, fez parte das discussões nos Círculos Epistemológicos e sua construção está relacionada na própria construção dos diálogos.

A partir dessa dinâmica, todas as etapas consideraram a necessidade de elaboração deste Produto Educacional. Um Produto que representasse a pesquisa e fosse construído com os pesquisandos. Assim, não é meramente um produto final, pois, quando elaborado como uma Trilha Pedagógica, capaz de possibilitar os jovens pensarem suas condições de estudantes camponeses e o impacto no acesso ao ensino superior, poderá ser utilizado para auxiliar outros

grupos de jovens, conforme propomos na pesquisa. Desse modo, nosso percurso metodológico se deu da seguinte forma:

Figura 2 – Fluxograma construído para apresentar os percursos da pesquisa.



Fonte: Produzida pelo autor.

2.1 Contextos e Ações: pesquisandos e instrumentos de pesquisa

Todo grão plantado, bem cuidado, se torna uma planta que dará outras tantas sementes. A terra é para todos, enquanto espaço e possibilidades. Se a terra for negada ao campestre bem como seu direito de uso e cultivo, ela será um espaço privilegiado para poucos. Os espaços

educativos no campo ficaram bem restritos ou escassos e, quando se trata do acesso ao ensino superior por parte de estudantes camponeses, ainda mais reduzido.

Alguns discursos, inclusive daqueles que deveriam defender a inclusão, chegam a defender que “a universidade não é para todos”, “não é para qualquer um”, como se houvesse uma capacidade especial que alcança um grupo privilegiado de poucas pessoas e que somente elas tenham essa capacidade de acesso à universidade.

Para os estudantes camponeses, fica explicitada uma lógica excludente, pois eles são atraídos para a escola, sem compreender a sua lógica. Muitos deixam a prática do manejo na roça e com as tarefas do campo para adentrarem numa escola que não acrescenta conhecimento às suas vidas, não oferece respostas para as suas perguntas e não provoca reflexões críticas, somente tenta reproduzir a lógica urbana de possibilidades inalcançáveis. Essa é uma ideia dominante que se altera a partir de ações das políticas públicas e também da ação dos movimentos sociais, da organização daqueles que se sentem prejudicados e excluídos. Em todas as etapas, este trabalho se propôs a contribuir como uma antítese à tese dominante, e acreditamos que o nosso Produto Educacional seja um elemento propositivo para mudanças.

Assim, a escolha do método da pesquisa participante permitiu evidenciar os momentos de fala e escuta desses sujeitos. Uma escuta que é inclusiva e emancipatória, portanto, não é apenas escuta, mas diálogos, que geram novos diálogos. Com isso, o sujeito colabora, discute, contribui e é, literalmente, participante. A participação desses sujeitos traz segurança para o processo metodológico e os insere, de fato, no contexto da pesquisa. Por isso, os instrumentos que fazem parte dos procedimentos metodológicos também são construídos nesta perspectiva.

Nascida nas ideias progressistas de movimentos populares, sem, necessariamente, se criar um modelo único ou próprio, Brandão e Borges (2007), a pesquisa participante, dentre algumas possibilidades, parte do princípio de envolvimento dos atores sociais, que precisam ser interativos e participantes. Ainda em Brandão e Borges (2007), compreendemos que

Em suas diferentes vocações, as pesquisas participantes atribuem aos agentes-populares diferentes posições na gestão de esferas de poder ao longo do processo da pesquisa, assim como na gestão dos processos de ação social dentro da qual a pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa (Brandão e Borges, 2007, p. 53).

Para a construção desse percurso, procuramos seguir as questões legais solicitadas pelo Programa. A aprovação do Projeto de Pesquisa pela Banca Examinadora na qualificação, permitiu segurança para avançarmos. Completada essa etapa, submetemos a Pesquisa ao

Comitê de Ética. Após a aprovação pelo Comitê de Ética e, atendidas disposições, por se tratar de pesquisa com seres humanos, buscamos, via escola, comunicar aos estudantes nossa intenção em pesquisar. Entregamos em todas as turmas a Carta Convite em 29.08.2023 para um encontro aberto com os estudantes do turno matutino, que aconteceria no dia 06.09.2023. Essa atividade foi utilizada para identificar os interessados em participar da pesquisa e, conseqüentemente, tivessem interesse e disponibilidade de tempo para o desenvolvimento dos Círculos Epistemológicos.

O primeiro encontro na escola, chamamos de Momento de Sensibilização. O Momento de Sensibilização ocorreu no dia 06.09.2023, com a seguinte programação:

- a) Acolhimento dos estudantes, na Sala 01, com a exibição do vídeo “Não vou sair do campo”, da plataforma Youtube;
- b) Apresentação do Programa do Mestrado, apresentação do pesquisador e do Projeto de Pesquisa pela Prof.^a Dr.^a Leila Damiana Almeida dos Santos Souza e pelo pesquisador;
- c) Momento escuta sensível sobre as percepções dos estudantes com relação a eles mesmos e à escola, utilizando uma dinâmica de grupo, em que as considerações sobre as reflexões foram respondidas, através de cartazes com imagens e/ou palavras;
- d) Intervalo para o lanche;
- e) Apresentação das respostas dos estudantes e discussão;
- f) Aplicação do Questionário para identificação dos interessados em participar da pesquisa;
- g) Explicação do que seriam os Círculos Epistemológicos e onde pretendíamos chegar com a pesquisa;
- h) Registros dos estudantes em grupos sobre as expectativas e possibilidades de ingresso no ensino superior e palavras geradoras para planejamento dos Círculos Epistemológicos.

Consideramos que a participação da Prof.^a Dr.^a Leila Damiana Almeida dos Santos Souza foi extremamente esclarecedora na apresentação do Programa de Mestrado do PPGECD. Nesse encontro, ao aplicarmos o questionário, destacamos as questões “8” e “9”, utilizadas para identificar os interessados em prosseguir participando dos Círculos:

- 8 – Você se interessa em participar de um grupo de discussão (Círculos Epistemológicos) em 3 (três) encontros sobre o acesso de estudantes do CECCCL na Universidade pública?
- 9 – Se sim, você está disposto (a) a vir para o colégio em turno oposto para participar junto com alguns colegas de um grupo de estudos (Círculos Epistemológicos)?

Ressaltamos que, neste dia, contamos com a presença de 57 pessoas que assinaram à lista de presença. Desses 57 presentes, 50 se identificaram como estudantes. Dos 50 estudantes que responderam ao Questionário, apenas 17 responderam SIM para a pergunta 8 e dos 17 que

responderam SIM, somente 12 responderam SIM também para a pergunta 9 e, pela lógica natural das respostas do questionamento ficaram aptos os que responderam SIM para as duas perguntas para participarem dos Círculos Epistemológicos.

Além do Questionário utilizado para identificar os participantes dos Círculos Epistemológicos, o Roteiro do Círculo Epistemológico se constitui na própria Entrevista semiestruturada, pois possibilita o diálogo a partir de discussões, provocações e ideias geradoras a cada encontro.

Abaixo, listamos esses estudantes e suas respectivas séries/turmas, todos do turno matutino:

Quadro 2: Relação dos estudantes, com idade e a respectiva série, localidade de residência, disponíveis para participação nos Círculos Epistemológicos.

| Estudante | Idade | Série/Turma | Localidade de residência |
|-----------------------------------|---------|------------------------|---|
| Daniella Lobo dos Santos | 16 anos | 2ª. Série A EPI | Distrito de Bonfim de Feira – Feira de Santana |
| Edenilton de Jesus Santos | 17 anos | 3ª. Série A Regular | Povoado de Jurema – Antonio Cardoso |
| Gabriel Silva de Souza | 18 anos | 2ª. Série A EPI | Distrito de Bonfim de Feira – Feira de Santana |
| Gabriell Lobo dos Santos | 16 anos | 2ª. Série A EPI | Distrito de Bonfim de Feira – Feira de Santana |
| Iury dos Santos Souza | 15 anos | 1ª. Série A EPI | Fazenda Carová – Povoado do Santo Antonio – Antonio Cardoso |
| João Vitor Escolástica dos Santos | 16 anos | 1ª. Série A Regular | Distrito de Bonfim de Feira – Feira de Santana |
| Juliel dos Santos Souza | 18 anos | 3ª. Série A Regular | Fazenda Candeias – Bonfim de Feira – Feira de Santana |
| Lucas Silva Santos | 16 anos | 2ª. Série A EPI | Fazenda Santa Maria – Ipecaetá |
| Lucicleide dos Santos Santana | 21 anos | 2ª. Série A Regular | Fazenda Jurema – Antonio Cardoso |
| Rodolfo de Oliveira Almeida | 17 anos | 2ª. Série A EPI | Distrito de Bonfim de Feira – Feira de Santana |
| Rodrigo Carneiro de Jesus | 22 anos | 3ª. Série A Regular | Fazenda Santa Bárbara – Bonfim de Feira – Feira de Santana |
| Vinícius Santos de Almeida | 18 anos | 3ª. Série A Regular | Fazenda Jurema – Antonio Cardoso |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Foram entregues os seguintes documentos para o preenchimento de todos: a) Termo de Autorização de Uso de Imagem; b) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e

autorizações pelas famílias dos menores, através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), todos devolvidos até 12.09.2023. A partir disso, os estudantes foram convidados para as discussões no Círculos Epistemológicos nos dias 13.09.2023; 20.09.2023 e 27.09.2023, seguindo o roteiro definido e combinado com todos. A partir daí, cada Círculo Epistemológico seguia seu roteiro, definido de acordo com o Apêndice B, que se constitui de forma prática na própria Entrevista semiestruturada.

A partir da realidade proposta no contexto de escolas no campo e da percepção de quem são os sujeitos que podem contribuir na pesquisa e para a construção de uma organização coletiva, propomos a elaboração de um material pedagógico como instrumento de mobilização de outros estudantes, da comunidade e da sociedade, com possibilidade de acontecer todos os anos, através da auto-organização dos jovens estudantes camponeses e do envolvimento da comunidade escolar. Esse material se constitui no Produto Educacional que é parte estruturante da pesquisa de um Mestrado Profissional.

2.2 Pesquisa Participante: ações para a transformação social

Numa pesquisa, de caráter participante, o compromisso dos/com os pesquisandos é fundamental. Na pesquisa realizada, esse compromisso se fez presente, pois, houve o cuidado científico e humano de não mecanizar ou coisificar os envolvidos. Os jovens estudantes camponeses são, neste trabalho, sujeitos participantes e não objetos, ou seja, se constituem como pesquisandos.

Essa alternativa traz a “vocação” qualitativa, com construção de saberes e transformação social, porém se reveste uma dinâmica participativa que Brandão (2020) caracteriza como:

Posso falar livremente com o outro e ouvi-lo com liberdade. Posso “me tocar” e conviver com pessoas, famílias, grupos corporados, comunidades, compartilhando com eles e elas mais do que apenas os seus “dados” ou, para além deles, os seus “discursos”. Uma experiência antes neutra e ilusoriamente impessoal transforma-se na relação entre pessoas que através de quem são e do com expressam o seu próprio ser, podem afinal intertrocar saberes, sentidos, sentimentos e vivências (Brandão, 2020, p. 14).

Essa dinâmica participante é característica dos processos que envolvem pesquisas voltadas para o ensino, o trato com pessoas e, principalmente, revestido de caráter social, faz com que os resultados sejam buscados, em todo o tempo, em um formato que devolva à comunidade algo que a torne pertencente a esse processo. Segundo Brandão e Borges (2007)

“o conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador” (p. 54). O processo dialético é um dos pilares da pesquisa participante e, ainda, segundo Brandão e Borges (2007) “a pesquisa participante deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. Ela se insere no fluxo desta ação e deve ser exercida como algo integrado e, também, dinâmico (p.54).

Dentro dessa ótica de pensamento, observamos que nossa pesquisa tem caráter translacional e, de acordo com Colombo, Anjos e Antunes (2019, p. 62), “tem como objeto o processo de ensino (também chamado de ensino/aprendizagem), que envolve atores diversos, não somente professores e alunos e a intermediação técnica mais apropriada, com interdisciplinaridade”. Para Moreira (2018), translacional refere-se às pesquisas e resultados já existentes, ou seja, são aquelas que “estão à mão, mas devem ser traduzidas à linguagem da prática” (p. 74). O autor segue dizendo que “os resultados dessa pesquisa estão publicados e muitos deles poderiam ser trazidos às salas de aulas, ou seja, transladados à prática, ao invés de ficarem restritos à academia (Moreira, 2018, p. 75).

A pesquisa translacional, na área de ensino, por natureza, é uma pesquisa qualitativa e participante, pois, os dados – e para além deles –, os discursos, as falas, as impressões e as conclusões se relacionam com os saberes já produzidos. Assim, nesse tipo de pesquisa, se valoriza o compromisso ético, a sensibilidade, as intervenções, a escuta, as percepções e as contribuições dos envolvidos.

Em todas as etapas, a premissa básica do princípio científico está presente e a pesquisa participante não se esquiva desse rigor. Por isso, entendemos que, enquanto método de pesquisa, seria necessário que essa intervenção estivesse presente. Segundo Gori (2006):

Diante dessa pretensa “neutralidade” e seriedade científica que ocupa, em grande percentual, as prateleiras de bibliotecas de nossas universidades brasileiras, a pesquisa participante e a pesquisa-ação emergiram com credibilidade no âmbito educacional, apoiados no paradigma crítico-dialético de produção científica, caracterizando o compromisso com a Educação por parte de alguns pesquisadores. Esta “metodologia alternativa” vem tomando espaço na área educacional desde 1975, mais ou menos (Gori, 2006, p. 114).

Nos apropriamos disso, enfrentando essa possível neutralidade, mas sem brechas para questões especulativas. Enquanto pesquisa participante, ela traz, no seu bojo, a organização coletiva, algo que está no mesmo pensamento freiriano,

O diálogo, dessa maneira, é elemento-chave que, desde uma concepção freiriana, possibilita a ampliação da consciência crítica acerca da realidade. A horizontalidade entre os/as participantes, a amorosidade, a humildade, entre outras características, tornam os Círculos um lugar acolhedor para que todos/as possam se sentir e ser

“gentes” em processo de transformação com a figura do(s) a(s) outro(s)/a(s). Aliás, a “gentificação” é um processo de humanização, um processo de Ser Mais (Accorssi; Clasen e Veiga Júnior, 2021, p. 4).

Para compreendermos as temáticas presentes na abordagem, como Educação do Campo, Juventude Campesina, e Acesso ao Ensino Superior e o que se tem produzido sobre isso, utilizamos também o procedimento metodológico denominado Estado da Arte, como informações que, de acordo com Ferreira (2002, p. 258), são “[...] definidos como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”. Procuramos, portanto, pautar nossa busca e relacionar outros trabalhos que se aproximam da temática proposta.

Esse exercício nos levou a perceber a importância e relevância da temática para o trabalho acadêmico. Escolhemos a Plataforma Sucupira/CAPES e buscamos trabalhos produzidos nos cursos de Mestrado e Mestrado Profissional, no período entre 2017 e 2021, a partir dos seguintes descritores: “Educação do Campo”, “Juventude Campesina” e “Acesso”. Percorremos a Grande Área das Ciências Humanas; Área de Conhecimento: Educação e Área de Concentração: Educação.

Após a primeira delimitação, encontramos 1307 resultados, um número considerado distante do pretendido para uma análise aproximada. Analisamos os títulos e os resumos dos trabalhos que estavam disponibilizados, sempre procurando uma aproximação estreita e que ajudasse na tarefa de encontrar pesquisadores e autores que discutam conceitos semelhantes, seus locais de pesquisas, os sujeitos participantes, metodologias e fundamentação teórica.

Após análise inicial, reduzimos para 25 resultados de textos já aprovados em seus respectivos espaços acadêmicos. Listamos por título em ordem alfabética, autor e ano.

Quadro 3 – Títulos, autor(es) e anos das 25 publicações selecionadas

| Título do trabalho | Autor(a) | Ano |
|---|--------------------------------|------|
| A base nacional comum curricular e o currículo da educação no campo para o ensino de geografia da rede municipal de Porto Velho – RO | Josineide Macena da Silva | 2021 |
| Acesso e permanência na educação superior: uma análise das medidas de acessibilidade e inclusão em tempos de cortes dos recursos públicos no período de 2016 a 2020 | Ana Carolina Michelin Silveira | 2021 |
| A política de educação no campo no território Cariri ocidental paraibano: 2003-2013 | Geovanio Lima Batista | 2019 |
| A relação família-escola em contexto rural: mobilização familiar em um subdistrito de Mariana – MG | Maglaice Miranda Reis | 2017 |
| As políticas de educação do campo e o agronegócio frutícola: implicações à formação escolar básica dos estudantes de Santana do Sobrado em Casa Nova – Bahia | Franciel Coelho Luz de Amorim | 2018 |

| | | |
|---|--------------------------------|------|
| Caminhos e descaminhos da escola de tempo integral em Governador Valadares – MG: trajetórias e resistência de jovens | Rosvany Beltrame Rocha | 2017 |
| Concepções de “interdisciplinaridade e educação do campo” de professores de ciências da natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo do município de Rio Verde – GO | Renato Pereira de Moraes | 2018 |
| Da educação do campo para uma educação do/no campo: o (res) significar da terra e do trabalho | Maria Arlandia Reis Silva | 2018 |
| Diálogos entre Bourdieu e Freire sobre educação escolar | Kelly Kristtine de Souza | 2020 |
| Economia solidária e educação popular no oeste de Santa Catarina | Ana Maria Pereira Puton | 2021 |
| Educação de jovens e adultos e extensão universitária: a licenciatura em educação do campo da UnB e a experiência com educação popular | Tallyta Abrantes do Nascimento | 2019 |
| Educação do campo e políticas de permanência na RDS Camumã (2005-2015) | Janderson Bragança Ribeiro | 2021 |
| Educação do campo no município de Rio Azul (PR) – o caso da escola rural municipal José Bonifácio e a empresa Alliance one: a ideologia de responsabilidade social | Gessica Karoline de Andrade | 2018 |
| Educação do campo: práticas pedagógicas e metodológicas do professor alfabetizador de uma escola do município de Humaitá/AM | Ivanete Franco dos Santos | 2021 |
| Educação do campo: um estudo da alfabetização e letramento na sala de recursos multifuncional | Rosana Salvaterra Izidio | 2018 |
| Educação quilombola, resistência e empoderamento: estudo na comunidade quilombola de São Domingos, em Paracatu (MG) | Lara Luísa Silva Gomes Franco | 2018 |
| Educação rural no município de Apucarana – PR (1940-1990): espaços, instituições escolares e professores | Gabriela da Silva Sacchelli | 2019 |
| Escola no campo e trabalho: percepções e expectativas profissionais de estudantes do ensino médio do Distrito de Santa Endóxia – São Paulo/SP | Danilo Felisberto de Souza | 2021 |
| Jovens olhares sobre o acesso e permanência no ensino superior público | Joyce Soares Pessanha | 2018 |
| O acesso e a permanência à educação escolar no município de Renascença – PR: percurso de crianças do campo à única escola municipal | Iliane Bavaresco Groff | 2018 |
| O horizonte da educação de jovens e adultos enquanto instrumento de emancipação da classe trabalhadora: reflexões sobre educação, trabalho e ensino médio | Daiane Ferreira | 2018 |
| Políticas públicas de educação do campo para os jovens e adultos: um olhar sobre o estado de São Paulo | Breno Trajano de Almeida | 2018 |
| Trabalho e educação: a escola Santana de Taquaral e a produção da vida no campo | Luana da Cruz Burema | 2020 |
| Trabalho e educação no campo no contexto amazônico: um estudo em uma comunidade camponesa no Médio Rio Solimões | Iraci Carvalho Uchoa | 2018 |

| | | |
|---|--------------------------|------|
| Trajetórias universitárias: acesso, permanência e expectativa | Marina Montibeller Silva | 2019 |
|---|--------------------------|------|

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Procuramos observar, nos textos dos resumos, a clareza no objetivo geral e nos objetivos específicos; a visualização clara do problema da pesquisa; a metodologia utilizada e quais os autores basilares, buscando encontrar questões que nos auxiliassem no trabalho. Destacamos, nessa fase da leitura, os autores e as obras que nos aproximam e, com isso, chegamos a sete trabalhos que nos possibilitaram uma análise mais apurada daquilo que buscamos.

Quadro 4: Títulos, autor(es) e anos das 7 publicações selecionadas

| Título do trabalho | Autor(a) | Ano |
|--|----------------------------|------|
| A política de educação no campo no território do Cariri ocidental paraibano: 2003 – 2013 | Geovanio Lima Batista | 2019 |
| Escola do campo e o trabalho: percepções e expectativas profissionais de estudantes do ensino médio do Distrito de Santa Endóxia | Danilo Felisberto de Souza | 2021 |
| Da educação do campo para uma educação do/no campo: o (res) significar da terra e do trabalho | Maria Arlandia Reis Silva | 2018 |
| Diálogos entre Bourdieu e Freire sobre educação escola | Kelly Kristine de Souza | 2020 |
| Educação do campo e políticas de permanência na RDS Camumã (2005 – 2015) | Janderson Bragança Ribeiro | 2021 |
| Jovens olhares sobre o acesso e a permanência no ensino superior público | Joyce Soares Pessanha | 2018 |
| Trabalho e educação no campo no contexto amazônico: um estudo em uma comunidade camponesa no Médio Rio Solimões | Iraci Carvalho Uchoa | 2018 |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Para leitura mais detalhada e observação de aproximações, tivemos o contato com os trabalhos que mais se aproximaram de nossa pesquisa. Destacamos, nessa fase da leitura e anotações, quem são os autores e as obras auxiliares na fundamentação teórica, encontramos contribuições significativas em três trabalhos.

Quadro 5: Títulos, autor(es) e anos das 3 publicações selecionadas

| Título do trabalho | Autor(a) | Ano |
|---|----------------------------|------|
| Da educação do campo para uma educação do/no campo: o (res) significar da terra e do trabalho | Maria Arlandia Reis Silva | 2018 |
| Educação do campo e políticas de permanência na RDS Camumã (2005 – 2015) | Janderson Bragança Ribeiro | 2021 |
| Jovens olhares sobre o acesso e a permanência no ensino superior público | Joyce Soares Pessanha | 2018 |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Essas três pesquisas nos ajudaram a amadurecer a discussão enquanto levantamento de um Estado da Arte. Segundo Ferreira (2002, p 259), “[...] sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar

cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas”, buscamos compreender as visões diversas sobre temáticas que se aproximam daquilo que desejamos pesquisar e produzir.

Ao elaborarmos o Estado da Arte, procuramos encontrar trabalhos já desenvolvidos que se aproximassem da ideia do trabalho que iríamos desenvolver. Assim, detalhamos o Estado da Arte acima. Em seguida realizamos a pesquisa bibliográfica e documental. O levantamento da literatura que nos possibilitou uma base teórica consolidada se deu durante as aulas dos componentes curriculares do Mestrado, as sugestões de leitura apontadas pela orientadora e pelos artigos, livros relacionados ao tema ou que eram encontrados através das diversas bibliografias dos trabalhos pesquisados. Encontramos os autores fundantes que compõem nosso referencial teórico e outros autores e pesquisadores que ajudam a compor a ideia central desta pesquisa em torno da auto-organização e organização coletiva de jovens estudantes camponeses, com vistas ao acesso ao ensino superior.

A pesquisa documental, que não se esgotou a partir do exame e análise de diversos pareceres, portarias e documentos voltados para as temáticas da Educação do Campo, nos auxiliou como arcabouço legal e compreensão do processo de reconhecimento da educação para os povos camponeses.

Procuramos evidenciar um marco normativo da legislação, ao longo do tempo, a partir da Constituição Federal de 1988 e que nos amparou nesta pesquisa documental, além dos dados do CECCCL e da educação brasileira, através do banco de dados do INEP:

Quadro 6: Marcos legais referentes à Educação do Campo a partir de 1988

| Ano | Documento | Assunto |
|------|--|---|
| 1988 | Constituição Federal | Institui-se a Constituição Federal Brasileira |
| 1996 | LDBEN 9.394 | Institui-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| 1996 | Lei 9.424 | Lei que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) |
| 2002 | Resolução CNE/CEB nº 1 | Diretrizes Operacionais para a Educação das Escolas do Campo |
| 2007 | Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, e implantado a partir de janeiro de 2007 | Regulamenta o Fundef e amplia para o Fundeb, passando a incluir o Ensino Médio. |

| | | |
|------|------------------------|---|
| | | |
| 2008 | Parecer CNE/CEB nº 3 | Orientação para o atendimento da Educação do Campo |
| 2008 | Resolução CNE/CEB nº 2 | Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento da Educação Básica do Campo. |
| 2010 | Resolução CNE/CEB nº 4 | Educação como modalidade específica e define a identidade da escola do campo. |
| 2010 | Decreto nº 7.352/2010 | Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA) |
| 2014 | Lei nº 12.960 | Dispõe sobre os critérios legais que devem ser seguidos antes de se fechar uma escola do campo. |
| 2015 | Resolução CEE nº 103 | Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo na Bahia |
| 2016 | Portaria nº 391 | Orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

E como citamos, anteriormente, após realizar essas etapas, preparamos o projeto para a Qualificação, o que ocorreu em 16.12.2022. Seguindo o Cronograma previsto, submetemos à Plataforma Brasil, em 06.06.2023, e obtivemos aprovação e autorização pesquisa pelo Comitê de Ética em 06.07.2023.

2.3 Círculos Epistemológicos: caminhos para organização coletiva

Uma planta isolada pode sobreviver, várias plantas juntas se fortalecem, se ajudam. Quando se trata de trabalhar uma temática referente ao ensino, em um Programa de Mestrado Profissional, sobretudo, que se alicerça na discussão da inclusão e diversidade, exige-se que toda construção perpassa por processos democráticos e inclusivos. Isso se constrói ouvindo, de forma sensível, dialogando, com parceria, na coletividade.

Por acreditar nesse viés de educação democrática, na inspiração da Educação Popular, nas contribuições de Pistrak (2011), na organização coletiva, buscamos, no pensamento freiriano, encontrar um caminho que nos conduzisse a uma síntese dessas variáveis. Essas questões nos levaram à escolha pelos Círculos Epistemológicos, quando procuramos trilhar o caminho de uma pesquisa que envolvesse o protagonismo de jovens estudantes camponeses e a organização coletiva como estratégia de aprendizagens para acesso ao ensino superior.

Nessa trajetória, identificar estudantes que se interessassem por organizar um planejamento e mobilizar os pares com a construção das estratégias de aprendizagem que os auxiliem no acesso ao ensino superior. Entendemos que, assim como na organização idealizada

por Pistrak (2011), em que o professor exerce o papel de coordenador, também neste trabalho projetamos e planejamos, mas a participação desses sujeitos, desde o início e durante a construção da pesquisa participante, contribuiu para a mobilização necessária na elaboração do Produto Educacional. Coube-nos identificar, no Momento de Sensibilização, através de questionários, e no decorrer dos Círculos Epistemológicos, a contribuição de cada sujeito e a construção dos elementos mobilizadores.

A pesquisa participante colocou os jovens estudantes camponeses não apenas como protagonistas, mas também como construtores dos elementos mobilizadores, nesse caso, o Produto Educacional. Dessa forma, todos puderam contribuir, colaborar e ser parte da mobilização e transformação, mas essa transformação se faz a partir deles, na vida cotidiana, na escola, nos Círculos Epistemológicos, na busca pela responsabilização dos entes do Estado que se omitem; na consciência do papel dos jovens estudantes camponeses e na negação da culpabilidade em uma sociedade hierarquizada e excludente. Há uma gama de possibilidades e conhecimentos, que podem surgir a partir dos Círculos Epistemológicos, porém, serão validados pelos próprios estudantes, protagonistas do processo de pesquisa, quando se trata de organização coletiva.

Partimos, inicialmente, da ideia de Círculos de Cultura propostos pelo pensamento freiriano e vemos em Toniolo e Henz (2017, p. 521) que

Por entender que o processo de pesquisa e de construção do conhecimento se estabelece na relação com os outros, intersubjetivamente, os participantes da pesquisa são desafiados a se reconhecerem e assumirem como coautores, com a participação dialógica de um pesquisador líder. Assim, não existe a figura de alguém que sabe mais, mas de um coordenador do diálogo que vai (inter)mediando as relações que vão sendo estabelecidas no e com o grupo.

A posição de liderança não torna aquele/a que a ocupa um superior hierárquico, ao contrário, deve haver cooperação e crescimento pessoal para todos. As discussões partem do diálogo que se estabelece e possibilita a consciência crítica. Nesse caminho, a ideia de construção coletiva, de acordo com Padilha (2003, p. 2), observamos “que são características dos Círculos de Cultura, ou seja, o diálogo, a participação, o respeito ao/à outro/a, o trabalho em grupo”. Portanto, foram nossa opção pela proposta freiriana e pela própria proposição, daí fazer-se necessário, construir o percurso metodológico, pois,

Estamos considerando o Círculo de Cultura como espaço privilegiado para o que chamaremos de resgate das relações culturais, interculturais e, mais ainda, intertransculturais no espaço educacional, visando a uma radicalidade democrática

que pretende a eliminação radical da exclusão que se dá em nossa sociedade, também pela educação” (Padilha, 2003, p. 6).

Dessa forma, a partir dos Círculos de Cultura, o percurso metodológico se faz pela força de agregar e construir outros saberes, dando voz aos estudantes e possibilitando a criação de estratégias de aprendizagens. Guardando a experiência de Círculos de Cultura para o processo de alfabetização e o uso na substituição das tradicionais salas de aula, direcionamos na construção da ideia freiriana em que,

Os Círculos Epistemológicos são, portanto, um desenho de pesquisa que conduz à promoção de processos emancipatórios dos sujeitos que deles participam. É por meio do diálogo que esse processo ocorre, e, assim, todos/as que participam dos Círculos são sujeitos “em conscientização”, que juntos buscam constituir uma pronúncia do mundo em comum (Accorssi; Clasen e Veiga Júnior, 2021, p. 8).

Então, passamos a compreender a necessidade de seguir com os Círculos Epistemológicos, pois se constituem, conforme nos apresenta Accorssi; Clasen; Veiga Júnior: “dessa forma, uma concepção que dialetiza a produção coletiva, para além da reunião acumulada de posições, incorporando a intenção de transformação da realidade” (2021, p. 10).

Assim, Romão *et al.* (2006, p.7) nos mostram que “romper com essa relação de dominação e subordinação na pesquisa implica uma desconstrução social”. Nesse sentido, escolhemos uma atuação em que o pesquisador interage com os pesquisandos e com o espaço, com roteiros pré-definidos, discutidos e apontando questões para a mobilização dos estudantes e, a partir daí, definindo os caminhos a seguirem de organização coletiva, de possibilidades e de novos elementos para a produção do conhecimento e possível acesso ao ensino superior.

Observamos também em Romão *et al.* (2006, p. 6) que: “ambos os sujeitos, pesquisador e pesquisandos, produzem verdades parciais devido a seu inacabamento, inconclusão e incompletude.” Ou seja, a condição humana nos coloca no reconhecimento de limitações e necessidade do outro para a produção de conhecimentos e saberes e, nesses diálogos, surgem as “hipóteses geradoras”, que seriam um avanço do conceito de tema gerador ou de palavra geradora, já que agora tratamos de percurso metodológico.

Os Círculos Epistemológicos se constituem na estratégia do próprio percurso metodológico. Esse caminho rompe com o determinismo e possibilita novas construções. No caso deste trabalho, são os estudantes, junto com o pesquisador, os colaboradores das construções e das proposições, inclusive na forma proposta para a construção do material pedagógico. Contudo, não o fazem de qualquer forma, mas embasados no roteiro e nas novas

possibilidades que surgem, na visão dialógica, na efetiva prática de contradições que surgem das divergências.

Os Círculos Epistemológicos atendem à disposição de uma coletividade, com proposta e com a própria dinâmica de circularidade. Nem pesquisador, nem pesquisandos são os mesmos durante e após os Círculos Epistemológicos, pois, conforme Romão *et al.* (2006, p.8) “é o diálogo, no sentido freirano de interação dialético-dialógica das verdades e perspectivas individuais que dá a dimensão transindividual ao sujeito coletivo e ao conhecimento por ele produzido”. Desse modo, a lógica das lições decorebas e o acúmulo de conhecimentos sem significado são confrontados pelos Círculos Epistemológicos. Assim, encontramos referendado que

No excesso de informações para memorizar, diante das abstrações desconexas, para além de não aprenderem a conviver politicamente, as pessoas, desde a sua infância, não aprendem a se situar no mundo, seja em termos culturais, espaciais ou de tempo. Aos extremos, no ensino conservador, não se interpreta a realidade, não se cogita modificá-lo (Accorssi; Clasen e Veiga Júnior, 2021, p. 10).

Por isso, a própria dinâmica dos Círculos Epistemológicos não se engessa no Roteiro elaborado, já que novas questões e perspectivas surgem a partir dessa discussão, que produz uma nova discussão.

Se nos propomos a construir uma pesquisa que tenha como objetivo estimular a organização coletiva para promover o acesso de jovens estudantes camponeses ao ensino superior, o instrumento metodológico dos Círculos Epistemológicos se constitui como espaço de construção e emancipação, pois, conforme Accorssi, Clasen e Veiga Júnior (2021),

O Círculo Epistemológico permite que, a partir do encontro de pessoas (pesquisador/a e “pesquisandos/a/as”), os/as “pesquisandos/a/as” reflitam sobre o objeto investigado mobilizados/as por uma hipótese ou questão geradora que leva ao debate. A partir dessa provocação, um conjunto de enunciações das situações existenciais se expressam, podendo estar carregadas de emoção. “Pesquisandos/a/as” e pesquisador/a analisam juntos/as temas e subtemas, codificam e decodificam, movimentam o pensar, problematizando as situações (Accorssi, Clasen e Veiga Júnior, 2021, p. 7).

Pesquisador e pesquisandos, também outros colaboradores contribuem com suas experiências. A experiência de um ajuda a construir a experiência do outro. Não existe um saber superior, mesmo que existam papéis diferenciados, pois todos sabem e todos podem construir. Portanto, os Círculos Epistemológicos se apresentam como alternativa dialógica, possível e emancipatória.

O pesquisador tem papéis e funções que estão definidos, mas que, em alguns momentos, podem ir além do planejado, sem que isso seja algo desordenado. Na verdade, exige-se que o pesquisador assuma, com certa perspicácia, papéis distintos dentro da “circularidade”, que vai surgindo nas discussões e do desenvolvimento do Círculo Epistemológico. Sendo assim, o pesquisador precisa conhecer, para que não se perca nas etapas diversas. Logo, a escolha pela metodologia dos Círculos Epistemológicos chama o pesquisador à responsabilidade, pois o papel se desdobra e, de acordo com Romão *et al.* (2006),

Nos apresentam algumas funções do/a investigador/a no Círculo Epistemológico, que aqui merecem destaque: 1) é pesquisador/a cultural prévio/a da realidade, uma vez que procura encontrar unidades epocais e hipóteses geradoras; 2) é animador/a epistemológico/a, que provoca a participação de todos/as em torno das hipóteses geradoras; 3) é treinador/a de mergulho que, com olhar crítico, partilha dúvidas, incertezas, a movimentar o pensamento no sentido de ir além da superfície dos fatos e discursos (Romão *et al.* 2006, p. 6).

Coube ao pesquisador conhecer a realidade, o contexto em que se desenvolve a pesquisa, pois caso seja um ambiente desconhecido, faltará para ele elementos que ajudem na formação de ideias/hipóteses geradoras; ao mesmo tempo em que haverá situações que exigirá dele a atuação como animador, para provocar participações e ter elementos e argumentos que provoquem os participantes. Também, em alguns momentos, pode ser necessário atuar como treinador/a de mergulho para analisar e ir além do que possa parecer óbvio.

De fato, Romão *et al.* (2006), conforme citado acima, indicam possibilidades para os pesquisadores na condução de um Círculo Epistemológico, legitimando a metodologia e qualificando os resultados que apontam para novos diálogos e novas possibilidades, sem fugir da responsabilidade de apresentar dados e resultados.

O diálogo democrático aconteceu de modo natural em todos os momentos da pesquisa e a proposta dos Círculos é que o mesmo sujeito pesquisador se coloque como parte dos diálogos. Acreditamos que não se trata de “pensar” em dialogar, mas em fazer diálogos, promover diálogos e dialogar sobre esses diálogos. Mais ainda, possibilitar que esses estudantes criem novos diálogos, novos círculos, com suas identidades e a partir deles se emancipem e ouçam vozes discordantes. Nessa dinâmica, outros círculos surjam, nos grupos sociais que eles fazem parte, e que essa semente produza frutos entre outros estudantes.

Em Romão *et al.* (2006, p.10), o Círculo Epistemológico “apresenta-se, portanto, como um método crítico e, ao mesmo tempo, sensível”. Assim, há uma interação, um diálogo permanente, não somente nas palavras geradoras, mas, surgem hipóteses geradoras, que provocam novas construções, novos diálogos, refletindo no pesquisador, que:

[...] baseado no sentido de quem dialoga, dialoga com alguém, sobre alguma coisa, o sujeito pesquisador precisa dialogar com os sujeitos pesquisados sobre suas questões de investigação e seus pressupostos e, assim, relativizar suas antecipações que, normalmente, em um projeto de pesquisa, são as hipóteses (Romão *et al.* 2006, p. 9).

A partir disso, compreende-se que outras tantas ideias e percepções aparecem nos Círculos Epistemológicos. A escuta sensível permitiu ao pesquisador observar, analisar e compreender as informações e os dados que nascem do diálogo e das contribuições propostas. Os Círculos Epistemológicos permitem uma constante reconstrução e percepção crítica das questões que são levantadas sem, necessariamente, impor qualquer juízo de valor.

Dado o percurso metodológico, e após a realização dos Círculos Epistemológicos, seguimos para a análise dos conteúdos, das discussões e a elaboração do Produto Educacional. Quanto ao Produto, as etapas relacionadas ao mesmo – apresentação, avaliação e validação – serão devidamente apresentadas nas próximas seções.

2.4 Análise de Conteúdo: a pesquisa em processo

A estruturação e desenvolvimento dos Círculos Epistemológicos exigem o rigor científico enquanto metodologia. Assim, para cada encontro, foi criado um roteiro como garantia de dados confiáveis e que retratasse a veracidade do que se busca na pesquisa. Cada roteiro incorporava a concepção da entrevista semiestruturada. Foram pensados no sentido de orientar a parte introdutória e o desenvolvimento dos Círculos. Sempre com a possibilidade de alteração, em algum momento, a depender do andamento, pois, pensar nos Círculos Epistemológicos exigiu a certeza da existência de elementos de diálogo.

O ponto de partida não previa, exatamente, que elementos podiam surgir, visto que as discussões tomaram rumos que não estavam previstos, inicialmente e, ao pesquisador cabia, dentro da metodologia, assumir, enquanto líder, coordenador, um dos papéis a que se destinava, conforme Romão *et al.* (2006), seja de pesquisador cultural; animador epistemológico ou treinador de mergulho e, a partir daí, garantir que o Círculo pudesse cumprir sua função.

Nesta pesquisa, procuramos seguir os objetivos em todas as etapas. No cerne de cada construção, na pesquisa bibliográfica e documental, compreendendo os percalços, as dificuldades e também as potencialidades de jovens estudantes camponeses, na mobilização para o acesso ao ensino superior. Dessa forma, buscamos, no desenvolvimento desta pesquisa, observar cada objetivo específico e respondê-los de modo categórico no texto da Dissertação e

também na elaboração do Produto Educacional, ressaltando que o último objetivo específico está relacionado, diretamente, a esse Produto. Os Círculos Epistemológicos possibilitaram, e garantiram a construção do Produto Educacional, descrito no capítulo a seguir e apresentado de modo mais específico.

Os dados que nos remetem a compreender, esclarecer e possibilitar alternativas de mobilização dos estudantes do CECCCCL para acesso ao ensino superior foram coletados, desde que tivemos contato com elementos, como textos e informações da escola e, principalmente, a partir do Momento de Sensibilização, ocorrido no dia 06.09.2023, na sala 02, do Colégio que, por ser a maior, funciona como um auditório, já que a escola não possui um espaço reservado com essa finalidade.

O Momento de Sensibilização foi também espaço/tempo para a coleta de dados e foram convidados os estudantes de todos os turnos. Isso foi pensado por ser um momento de caráter esclarecedor, pela necessidade de promover diálogos, a partir de uma proposta que acreditamos ser do interesse de muitos estudantes no ensino médio – o acesso ao ensino superior -, independentemente de se disponibilizarem para a pesquisa, visto que, por questões de limitação, não seria possível a todos (distância, locomoção, turno de estudo).

Considerando isso, a diretora da escola liberou as aulas convencionais, para possibilitar a promoção de uma aula em contexto e conteúdos diferenciados. Ainda assim, não garantiu a presença da maioria dos estudantes no local, visto que foi esclarecido a não obrigatoriedade da participação.

No Momento de Sensibilização estiveram presentes, além dos professores, diretora, coordenadora, pesquisador, orientadora, visitantes e 50 estudantes que assinaram a lista de presença. Em outros espaços do colégio, foram disponibilizadas atividades para aqueles que não optassem pela participação. Além dos estudantes do turno matutino, estavam presentes alguns estudantes dos turnos vespertino e noturno.

Os estudantes presentes responderam ao questionário com questões objetivas, direcionadas para a identificação dos interessados em participar dos Círculos Epistemológicos. Esses aconteceram no turno oposto (vespertino), nas datas sequenciais das quartas-feiras seguintes (13.09; 20.09 e 27.09.2023). Dos 50 (cinquenta) estudantes que responderam ao questionário, 18 (dezoito) deles demonstraram interesse pela discussão, porém, apenas 12 (doze) se comprometeram em participar dos Círculos.

No primeiro Círculo Epistemológico, compareceram 8 (oito) estudantes; no segundo, compareceram 10 (dez) estudantes e, no terceiro, 11 (onze) estudantes. Em todos os Círculos, procuramos permitir o diálogo democratizado, exercendo, em momentos distintos, as funções

diferentes do pesquisados, porém constatamos que alguns expressavam as falas mais que outros. Esses interferiram, pediram a palavra, discordaram e acrescentaram. Outros ouviram e, quando interpelados, emitiram opinião.

Após a realização dos Círculos, procedemos a transcrição das falas e a coleta dos dados. O rigoroso trabalho de transcrição e posterior “arrumação” das informações permitiram um novo olhar para os Círculos, inclusive enquanto pesquisador, um olhar de autocrítica a cada Círculo, o desenvolvimento dos papéis de pesquisador no Círculo Epistemológico, principalmente, na escuta sensível, exercício essencial para um aproveitamento considerável dos discursos e das propostas de cada um dos estudantes que participaram.

Tudo isso nos fez garantir os elementos necessários para uma pesquisa confiável e capaz de produzir novos elementos e novos diálogos, tanto por aqueles que tiveram contato com o texto final ou o produto, com o material da pesquisa, como os roteiros e as transcrições das falas. A partir daí, com os dados disponibilizados, buscamos nos orientar, teoricamente, pelas orientações de Bardin (2004):

Os dados construídos ao longo do processo foram tabulados de acordo com a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2004). A técnica preza pelo rigor metodológico sendo desenvolvida de maneira sistemática, a partir de três fases: 1) Pré-Análise; 2) Exploração do material, categorização ou codificação; 3) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação (Bardin, 2004 *apud* Sousa e Santos, 2020, p. 1406).

Seguimos essas orientações e as elaborações em cada fase, através da técnica desenvolvida por Bardin (2011) para aplicação nas pesquisas qualitativas, passamos a analisar e explorar o material.

A Pré-Análise envolveu as estratégias iniciais da pesquisa documental e bibliográfica. Fizemos também o levantamento dos documentos da escola, conhecendo através os dados das matrículas, bem como das informações levantadas com a diretora. Também visitamos a Coordenadora da Educação do Campo/Quilombola do Estado da Bahia, Poliana Nascimento dos Reis, responsável por essa coordenação em busca de informações e dados. Nessas conversas, tivemos contato com as perspectivas de afirmação da educação do campo na Bahia, bem como a potencialização de pesquisas para o fortalecimento das escolas do campo.

Foi possível conhecer o contexto histórico e a realidade do CECCCL pelo olhar da Diretora. Fomos nos apropriando de elementos que, apesar de fazerem parte do imaginário coletivo, não existiam dados concretos a respeito dos mesmos. Assim, como essa pesquisa, demonstramos, no quadro 7, alguns dados que contribuiriam para nortear a compreensão da

realidade local e o possível afunilamento para o acesso de jovens estudantes camponeses ao ensino superior.

Quadro 7: Quantitativo de Matrícula e Rendimentos do CECCCCL entre 2019 e 2023

| ANO | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|--------------------------|------|------|------|------|------|
| MATRÍCULA INICIAL | | | | | |
| 1ª. Série | 67 | | 60 | 47 | 73 |
| 2ª. Série | 47 | | 64 | 45 | 44 |
| 3ª. Série | 37 | | 108 | 47 | 35 |
| APROVADOS % | | | | | |
| 1ª. Série | 67,2 | 100 | 98,1 | 73,1 | 100 |
| 2ª. Série | 81,8 | 100 | 93,8 | 66,0 | 100 |
| 3ª. Série | 94,4 | - | 98,5 | 68,3 | 100 |
| REPROVADOS % | | | | | |
| 1ª. Série | 20,3 | 0,0 | 0,0 | 23,1 | 0,0 |
| 2ª. Série | 6,8 | 0,0 | 0,0 | 17,0 | 0,0 |
| 3ª. Série | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 8,3 | 0,0 |
| ABANDONO % | | | | | |
| 1ª. Série | 12,5 | 0,0 | 1,9 | 3,8 | - |
| 2ª. Série | 11,4 | 0,0 | 6,6 | 17,0 | - |
| 3ª. Série | 5,6 | 0,0 | 1,5 | 23,4 | - |

Fontes: Elaborado pelo autor; Educacenso/Inep (2023)

Esses dados conseguem demonstrar um pouco da realidade de matrículas, no colégio, nos anos de 2019 a 2023. Sobre o ano de 2023, tivemos acesso aos dados da matrícula e, após publicação de Portaria nº. 190/2024, diversos mecanismos foram produzidos, gerando condições de aprovação dos estudantes. Conforme a Portaria no Art. 15: “A Progressão é o processo que permite ao estudante avanços sucessivos sem interrupção no ano/série para outro(a), desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas vigentes”. (Bahia, 2024).

Ao observarmos o conteúdo completo da Portaria, é possível percebermos novas condições para aprovação e recuperação de aprendizagens, que somente apareceram após o final do ano letivo de 2023, inclusive após os Conselhos de Classe finais. Ao observarmos o quadro acima, notamos que, no CECCCCL, quaisquer resultados negativos de reprovação foram revistos, automaticamente, o que resultou em índices de 100% (cem por cento) de aprovação.

Ao analisarmos esses dados, podemos observar que há um efeito nos dados, nos anos que se referem à Pandemia do Covid 19¹. Na Bahia, aconteceu, entre 2020 e 2021, o ano letivo

¹ Durante os anos de 2020 e 2021 os processos de promoção de estudantes na rede pública estadual da Bahia seguiu Legislação Específica, Ano Letivo Continuum, que considerava todos os estudantes aptos à promoção, visto que o país viveu uma situação emergencial causada pela Pandemia da Covid 19 e tais medidas serviriam para reduzir os prejuízos sofridos.

Continuum, que garantia ao estudante a aprovação automática, produzindo “benefícios”, inclusive para estudantes que deixaram de frequentar a escola ou que não participaram de atividades on-line por diversas razões. O controle dessas aprovações ficou a cargo da própria Secretaria da Educação, excluindo os professores do processo de acompanhamento. Em 2020, não houve reprovação. Porém, também não houve concluintes de 3ª série, no caso do CECCCCL. A legislação também trouxe como exceções os estudantes que apresentassem aprovação em exames externos, como o ENCCEJA ou o ENEM. Mas não houve casos na unidade.

Ao compararmos os dados de matrícula com os resultados finais em 2019 e 2022, observamos: a) há uma redução considerável no número de estudantes que ingressam na 1ª série do ensino médio para os que concluem na 3ª série; b) o baixo número de estudantes na 3ª série produz um índice bem baixo de reprovados, por exemplo, mas isso se dá justamente pelo efeito do afunilamento e da seleção que se produz na educação básica, refletindo práticas que já impedem muitos estudantes de acessarem ao ensino superior.

Seguindo na fase da Pré-Análise, recorreremos ao Estado da Arte, citado anteriormente, para encontrarmos discussões aproximadas e referências que nos ajudassem a elaborar um arcabouço teórico capaz de respaldar a pesquisa e a relevância necessária para seguir adiante no estudo e aplicação de outros instrumentos. Ainda nessa fase, e para identificação dos participantes dos Círculos, usamos a aplicação do Questionário (Apêndice A), como citamos anteriormente, com falas esclarecedoras do Momento de Sensibilização e as questões “8” e “9” do questionário que perguntam diretamente sobre a participação nos Círculos e a disponibilidade no turno oposto para a frequência.

A Exploração do Material, segunda fase da Análise de Conteúdo, (Bardin, 2011) iniciou-se a partir das falas obtidas no Momento de Sensibilização. Os estudantes participaram, expondo visões e impressões sobre questões que envolvem dúvidas e expectativas sobre o acesso ao ensino superior. Em nossa fala, procuramos trazer à reflexão a partir das seguintes questões: a) os estudantes do campo querem/desejam ingressar no ensino superior? b) os estudantes se consideram aptos/capazes de acessarem ao ensino superior? c) quais as potencialidades dos estudantes do campo? d) como é a relação entre os estudantes e a escola do campo? e) quais as expectativas com o lugar em que os estudantes residem?

O Momento de Sensibilização envolveu um número de estudantes bem maior que os presentes, nos Círculos Epistemológicos. Por isso, exigiu certo cuidado com a escuta. Foram 50 (cinquenta) estudantes presentes e procuramos valorizar as falas, quando seguimos na categorização.

Após o Momento de Sensibilização, partimos para a realização dos Círculos Epistemológicos. Para tanto, criamos roteiros prévios que foram norteadores das discussões. Esses roteiros (Apêndice B) serviram para provocar as discussões relacionadas à temática de cada Círculo. Discussões essas que já tinham sido tocadas, no Momento de Sensibilização, que, nos Círculos, foram aprofundadas.

Os estudantes, em duplas, trios ou grupos, puderam expor suas impressões iniciais. Portanto, para cada Círculo, elaboramos questões, ideias ou hipóteses norteadoras, que nos ajudaram, inclusive, na categorização. As questões citadas acima fizeram parte do roteiro e foram utilizadas no Momento de Sensibilização. Assim, procuramos conduzir, inicialmente, as discussões nos Círculos que, após isso, foram enriquecidos com as participações dos jovens estudantes camponeses.

As ideias, hipóteses ou questões norteadoras de cada Círculo foram elaboradas a partir da temática da pesquisa ou das provocações construídas, sempre no encontro anterior, desde o Momento de Sensibilização até o último Círculo Epistemológico. Ficando para esse último a responsabilidade da elaboração do Produto Educacional.

A partir dos dados, procuramos criar as categorias iniciais, ou seja, transformar as falas e proposições em discursos diretos e simples (Bardin, 2011), sempre com os devidos cuidados para que os discursos pudessem refletir a realidade das falas que caracterizaram o Momento de Sensibilização e o Primeiro Círculo Epistemológico. Esse Primeiro Círculo aconteceu com a participação do pesquisador e dos estudantes, que se dispuseram a participar da pesquisa. A partir das categorias iniciais, já com uma interpretação dos resultados das falas, passamos a tratar seguindo a perspectiva de estudo científico, baseado em um método, com todo seu percurso metodológico claramente definido. Essa criação das categorias, segundo Bardin (2011), explorando o material propriamente dito, produziu 29 (vinte e nove) categorias iniciais, em razão da participação inicial de 50 estudantes, com discursos diversos e do grupo mais restrito dos estudantes, que passaram a participar dos Círculos Epistemológicos. Por se tratar de categorias iniciais, compreendemos ser justo, democrático e inclusivo registrar, inicialmente, todas.

Quadro 8: Categorias iniciais

| N. | Categorias Iniciais |
|----|--|
| 1 | Acesso ao ensino superior |
| 2 | Contexto rural |
| 3 | Dificuldade de locomoção |
| 4 | Jovens |
| 5 | Estudantes |
| 6 | Futuro melhor |
| 7 | Sobrevivência familiar |
| 8 | Dificuldades financeiras das famílias camponesas |

| | |
|----|--|
| 9 | Desafios em oportunidades |
| 10 | Educação de qualidade |
| 11 | Oportunidade de emprego |
| 12 | Realidade das pessoas do campo |
| 13 | Desigualdades sociais: campo e cidade |
| 14 | Estudantes trabalhadores |
| 15 | Significado do estudo na vida no campo |
| 16 | Dificuldades das escolas do campo |
| 17 | Campo como lugar de atraso |
| 18 | Escolas do campo |
| 19 | Mídia e cultura urbana |
| 20 | Evasão e abandono escolar |
| 21 | Influência das tecnologias digitais |
| 22 | Mobilização de estudantes e mobilização coletiva |
| 23 | Estratégias de aprendizagem |
| 24 | Itinerários formativos |
| 25 | Protagonismo juvenil |
| 26 | Organização coletiva |
| 27 | Exigências do Capitalismo |
| 28 | Precariedade das escolas do campo |
| 29 | Movimentos sociais |

Fonte: Elaborado pelo autor - Dados da pesquisa, 2023.

Nesse contexto, analisando os dados, foram identificadas 29 (vinte e nove) categorias iniciais. Salientamos que tais categorias iniciais foram elencadas, considerando o uso comum, a repetição nos Círculos Epistemológicos, fruto das contribuições a partir dos Roteiros e da participação dos estudantes nas proposições. Essas categorias iniciais serviram de ponto de partida para as etapas seguintes.

A partir do levantamento de 29 (vinte e nove) categorias iniciais, recorreremos aos objetivos específicos para agrupá-las, de modo que encontrássemos categorias intermediárias, que refletissem um pensamento comum ou que se aproximassem daquilo que foi discutido. Mais uma vez, o papel do pesquisador, não remete a somente liderar, mas interpretar os discursos, já que o pesquisador acompanhou todas as etapas.

O próximo passo seria agrupar em categorias intermediárias, acrescidas de Unidades de significado e de códigos (Bardin, 2011). Esse segundo resultado nos aproxima dos objetivos da pesquisa e traduz, com mais clareza, as falas dos Círculos Epistemológicos, sem desvincular os discursos da parte documental e bibliográfica. De alguma forma, essas categorias estão presentes em cada etapa da pesquisa e conseguem ficar mais explícitas após essa etapa, refletindo os discursos, seja no Momento de Sensibilização ou em cada um Círculos Epistemológicos. Seguindo a lógica de Bardin (2011), em análise do trabalho de Sousa e Santos (2020), podemos perceber a aproximação com o nosso trabalho, quando diz:

Assim, as categorias iniciais desta pesquisa foram descritas de acordo com a interpretação do conteúdo das entrevistas e dos conceitos teóricos, fomentando assim as intermediárias. Fez-se presente também o conceito norteador, o qual objetiva uma breve descrição das categorias encontradas e exploradas (Sousa e Santos, 2020, p. 1408).

A partir dessas relações, chegamos à formatação das categorias intermediárias. Portanto, as 29 (vinte e nove) categorias iniciais agora se tornam 12 (doze), com uma compreensão mais ampla, pois são acrescidas de Unidades de Significados e Códigos. Desse modo, foi possível estabelecer relações e prosseguir no trabalho até chegarmos às categorias finais:

Quadro 9: Categoria de Análises, Unidade de Significados e Códigos

| Categoria de Análise | Unidade de Significado | Códigos |
|---|--|--|
| 1. Acesso ao ensino superior no contexto rural | Experiências de acesso ao ensino superior no campo; limitações e desafios enfrentados pelos estudantes rurais. | Acesso precário ao ensino superior no contexto rural; falta de oportunidades para alunos do campo; disparidades educacionais entre áreas urbanas e rurais. |
| 2. Perspectivas individuais em busca de um futuro melhor | Importância da esperança e dedicação para um futuro melhor. Perspectivas individuais dos participantes. | Valorização da esperança como impulsionadora; significado do estudo na vida no campo; transformação de desafios em oportunidade. |
| 3. Disparidades educacionais entre áreas urbanas e rurais | Realidade dos alunos do campo comparada com alunos de cidades. | Contraste na qualidade educacional entre áreas urbanas e rurais. |
| 4. Significado do estudo na vida no campo | Reflexão sobre a relação entre estudo e vida no campo. | O significado do estudo na vida no campo. |
| 5. Desigualdade no acesso ao ensino superior | Barreiras socioeconômicas, falta de oportunidades, discriminação. | Dificuldades financeiras |
| 6. Evasão escolar e mídia | Problemas de saúde, influência negativa da mídia, falta de suporte. | Influência da mídia na percepção de sucesso. |
| 7. Desafios nas escolas do campo e mobilização coletiva | Obstáculos específicos, necessidade de mobilização coletiva. | Mobilização coletiva para superação de obstáculos. |

| | | |
|--|--|--|
| 8. Desafios no acesso ao ensino superior | Importância de estratégias para ampliar oportunidades. | Funil educacional e suas implicações. |
| 9. Criação de itinerários formativos | Proposta de programa para orientar estudantes. | Trilha de aprendizagem, Quiz e informativo. |
| 10. Envolvimento da comunidade escolar | Participação ativa de estudantes e professores. | Mobilização, eventos e cultura universitária. |
| 11. Desigualdades sociais e políticas | Impacto da desigualdade no acesso à educação. | Cotas, oportunidades e luta por reconhecimento. |
| 12. Empoderamento e conscientização | Reconhecimento do valor do campo e resistência ao capitalismo. | Terra como fonte de vida e resistência ao progresso capitalista. |

Fonte: Elaborado pelo autor. Dados da pesquisa, 2024.

Com essa relação clarificada, seguimos para a construção de um quadro com as Categorias Iniciais, Intermediárias e Finais, demonstrando, através dele, uma síntese do pensamento, presente desde o início, permeando cada etapa da pesquisa e ressignificando, enquanto pesquisador e participante dos Círculos Epistemológicos.

Dessa forma, construímos as categorias finais, que nos ajudam na análise do discurso e demonstram, de modo claro, como os participantes dos Círculos evidenciam pensamentos; relacionam as questões; compreendem a realidade e propõem transformação. De modo mais detalhado e com a necessidade de sintetizar o trabalho, chegamos às três categorias finais, que escolhemos demonstrar no quadro abaixo, para facilitar a compreensão:

Quadro 10: Categorias de Análise: Iniciais, Intermediárias e Finais

| Categorias Iniciais | Categorias Intermediárias | Categorias Finais |
|---|--|---|
| 1. Acesso ao ensino superior | 1. Acesso ao ensino superior no contexto rural | 1. Perspectivas de acesso ao ensino superior para estudantes do campo: desigualdades e desafios |
| 2. Contexto rural | | |
| 3. Dificuldade de locomoção | | |
| 4. Jovens | 2. Perspectivas individuais em busca de um futuro melhor | |
| 5. Estudantes | | |
| 6. Futuro melhor | | |
| 7. Sobrevivência familiar | 3. Desigualdade no acesso ao ensino superior | |
| 8. Dificuldades financeiras das famílias camponesas | | |
| 9. Desafios em oportunidades | | |
| 10. Educação de qualidade | 4. Desafios no acesso ao ensino superior | |
| 11. Oportunidade de emprego | | |

| | | |
|--|---|--|
| 12. Realidade das pessoas do campo | 5. Disparidades educacionais entre áreas urbanas e rurais | 2. Significados, disparidades e desafios do estudo e da vida no campo: enfrentamentos pela mobilização |
| 13. Desigualdades sociais: campo e cidade | | |
| 14. Estudantes trabalhadores | | |
| 15. Significado do estudo na vida no campo | 6. Significado do estudo e da vida no campo | |
| 16. Dificuldades das escolas do campo | | |
| 17. Campo como lugar de atraso | | |
| 18. Escolas do campo | | |
| 19. Mídia e cultura urbana | 7. Evasão escolar e mídia | |
| 20. Evasão e abandono escolar | | |
| 21. Influência das tecnologias digitais | | |
| 22. Mobilização de estudantes e mobilização coletiva | 8. Desafios das escolas do campo e mobilização coletiva | |
| 23. Estratégias de aprendizagem | 9. Criação de itinerários formativos | 3. Criação de material pedagógico como estratégia de envolvimento, empoderamento e conscientização frente às desigualdades |
| 24. Itinerários formativos | | |
| 25. Protagonismo juvenil | 10. Envolvimento da comunidade escolar | |
| 26. Organização coletiva | | |
| 27. Exigências do capitalismo | 11. Desigualdades sociais e políticas | |
| 28. Precariedade das escolas do campo | | |
| 29. Movimentos sociais | 12. Empoderamento e conscientização | |

Fonte: Elaborado pelo autor. Dados da pesquisa, 2023.

Nessa última etapa da análise de conteúdo, juntamos as categorias finais aos objetivos da pesquisa, aproximando discursos e objetivos, na sequência lógica e natural, como subsídio para expor, no capítulo a seguir, os resultados encontrados e propor novos diálogos. Abaixo, o quadro das categorias finais e os objetivos específicos da pesquisa que acompanharam essas construções em cada etapa.

Quadro 11: Categorias Finais e Objetivos da Pesquisa

| Categorias finais | Objetivos da pesquisa |
|--|--|
| 1. Perspectivas de acesso ao ensino superior para estudantes do campo: desigualdades e desafios | a) Analisar a percepção que os jovens estudantes camponeses têm sobre o impacto da escolarização em relação ao ensino superior. |
| 2. Significados, disparidades e desafios do estudo e da vida no campo: enfrentamentos pela mobilização | b) Identificar os fatores que promovem fragilidades ou potencialidades das escolas do campo, bem como as formas de organização coletiva para emancipação dos jovens camponeses que possam contribuir para acesso ao ensino superior. |
| 3. Criação de material pedagógico como estratégia de envolvimento, empoderamento e conscientização frente às desigualdades | c) Elaborar com as/os estudantes um material pedagógico para divulgação e mobilização das estratégias criadas com a organização coletiva. |

Fonte: Elaborado pelo autor. Dados da pesquisa, 2024.

São essas categorias que sintetizam o pensamento do que propomos no capítulo a seguir. Uma construção, seguida dos objetivos e em torno do problema inicial da pesquisa: como uma intervenção pedagógica poderá orientar a organização coletiva de estudantes camponeses e, conseqüentemente, contribuir na mobilização de aprendizagens que os permitam acessar ao ensino superior?

Após a realização dos Círculos Epistemológicos e discussão, elaboração, aplicação, realizamos um Evento de Extensão, para a socialização e avaliação do Produto Educacional. Esse evento foi organizado pelo pesquisador, com o apoio da escola, com os mesmos estudantes participantes dos Círculos Epistemológicos, sob a supervisão da orientadora Prof.^a Leila Damiana Almeida dos Santos Souza e do PPGECD.

O Evento de Extensão, denominado Seminário Constru(indo) Caminhos para a Universidade, ocorrido no dia 06.11.2023, concretizou-se a partir das contribuições dos estudantes e foi o momento em que apresentamos nosso Produto Educacional. Ocorreu no CECCCCL, com a presença da comunidade escolar, sendo a mesa composta pelo Vereador Jhonatas Monteiro Lima, pela Profa. Dra. Leila Damiana Almeida dos Santos Souza e pela estudante e participante dos Círculos Epistemológicos, Daniella Lobo dos Santos.

Durante o evento, foi promovida uma Mesa Temática e trouxeram para a comunidade do Distrito de Bonfim de Feira a possibilidade de construção, na escola, de um evento anual que discuta o acesso de jovens estudantes campesinos ao ensino superior. Como base, oferecemos o material didático/instrucional (Produto Educacional): *Trilha Pedagógica: caminhos para universidade - itinerário formativo de estudantes campesinos no ensino médio*. Por ser um material criado dentro da nossa pesquisa, sugerimos ainda que a utilização da Trilha Pedagógica deve ser discutida pela unidade de ensino em sua Jornada Pedagógica. Após isso, poderão decidir pela inclusão da Trilha Pedagógica como componente curricular ou parte do Itinerário Formativo dentro da Proposta Curricular e ainda a socialização entre outras escolas do campo do Estado da Bahia.

A construção de Trilha Pedagógica, apresentada no Evento de Extensão com os sujeitos envolvidos na pesquisa, permitiu que a comunidade conhecesse as contribuições da pesquisa, a partir dos Círculos Epistemológicos. Os resultados já apontavam a possibilidade do Produto Educacional desenvolvido e de se tornar, realmente, um elemento de transformação social, capaz de contribuir com as aprendizagens e auxiliar no acesso de estudantes campesinos ao ensino superior. Portanto, a pesquisa cumpre seu papel social.

Após a apurada análise e os resultados dos Círculos Epistemológicos, demonstraremos, a seguir, o pensamento sintetizado do resultado dos questionários, os discursos e as diversas falas do Momento de Sensibilização. Na sequência, serão apresentados os pensamentos elaborados nos Círculos Epistemológicos, bem como os roteiros e entrevistas semiestruturadas e ainda as falas dos participantes da Mesa Temática no Evento de Extensão em que foi apresentado o Produto Educacional/Trilha Pedagógica. Além disso, promovemos, ainda, junto a professores e estudantes, uma avaliação do Produto Educacional, necessária para constatar viabilidade, funcionalidade e aplicabilidade da Trilha Pedagógica.

A seguir, as falas, fruto do trabalho como resultado de leituras e análises, agora, embasados em pensamentos que se aproximam das possibilidades da auto-organização e da organização coletiva de jovens estudantes campesinos como estratégias para acesso ao ensino superior.

3 ENTRE REFLEXÕES: FALAS, AUTO-ORGANIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO COLETIVA

Esta pesquisa insere-se na linha 2, *Processos de Ensino e Aprendizagem e Inclusão*, do Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade. Trata-se de uma linha de pesquisa voltada para o estudo sobre concepções teóricas/epistemológicas e processos de ensino e de aprendizagem de diferentes áreas. Realizamos estudos relacionados as finalidades da linha, no sentido de favorecer a compreensão de conceitos teóricos importantes para a organização da pesquisa. Esses estudos contribuíram para ampliarmos os conhecimentos sobre escola do campo, juventude campesina, acesso ao ensino superior, auto-organização e organização coletiva de estudantes do campo.

Os estudos teóricos também nos orientaram na definição da metodologia da pesquisa. Recorremos a um procedimento metodológico que coloca pesquisador e pesquisando como sujeitos, autores das falas e propostas, os Círculos Epistemológicos. De acordo com Accorssi, Clasen e Veiga Júnior (2021), nos Círculos, está presente o princípio dialógico que valoriza os saberes dos pesquisandos. Assim, afirmam os autores que:

A proposta que se coloca é de superar o sentido classificatório que atribui valor social a esses saberes. Para que o diálogo democrático ocorra, é proposta uma revisão sobre concepções estagnadas e objetivadas como verdades únicas, que decorre do encontro de saberes, em uma relação dialógica formativa dos sujeitos (Accorssi; Clasen e Veiga Júnior, 2021, p. 5).

Para além das leituras, seguimos com a pesquisa de campo, de acordo com o estabelecido no percurso metodológico. A primeira etapa foi o Momento de Sensibilização. Nesse sentido, foi necessário expor para a comunidade escolar cada passo e não causar estranheza, principalmente, aos estudantes, pesquisandos e protagonistas do processo.

Para tanto, utilizamos as categorias finais e as associamos aos objetivos da pesquisa para, didaticamente, discutir as diversas falas neste capítulo. As falas dos estudantes e os pensamentos que nortearam este trabalho, seja nos momentos iniciais, na elaboração do Produto Educacional e/ou nos desdobramentos no Evento de Extensão, que nos apontaram possibilidades de alcance social da pesquisa realizada.

3.1 Sensibilizar é preciso: pensar o protagonismo juvenil, a realidade e o futuro

A escuta sensível sobre a percepção dos estudantes com relação a si mesmos e à escola foi a tônica central do primeiro encontro com a participação dos estudantes do CECCCCL, no dia 06.09.2023. Chamamos essa atividade de: Momento de Sensibilização.

Além das falas, aplicamos um questionário para identificar os interessados em participarem da pesquisa. Dessa forma, abordamos questões referentes à apresentação da pesquisa e do papel dos estudantes. Contamos com a participação da Professora Doutora Leila Damiana Almeida dos Santos Souza (CETENS/UFRB), orientadora desta pesquisa. Na oportunidade a professora apresentou para os presentes a organização, os objetivos e as possibilidades do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão de Diversidade – PPGECID.

Nesse contexto, apresentamos, então, as motivações que nos levaram a propor a pesquisa e os objetivos, para que os estudantes tivessem noção de cada etapa do processo investigativo. Esclarecemos dúvidas e, já nesse momento, contamos com a participação de alguns, que apresentaram suas impressões iniciais sobre o estudo. Ressalte-se que, em virtude do horário de circulação do transporte escolar, muitos estudantes foram saindo e os últimos que se propuseram falar precisaram ser mais rápidos para o encerramento desse primeiro encontro.

É sabido que, para os jovens de uma escola do campo, a escolarização tem impacto no acesso ao ensino superior. Compreender o protagonismo juvenil e as estratégias de aprendizagem que podem ser mobilizadas pelos estudantes para acessar o ensino superior se constituiu no problema a ser discutido, analisado e, sobretudo, na reflexão sobre os caminhos para que esses estudantes consigam alterar essa realidade.

Ao propor as discussões e ao sintetizar ideias, partimos das seguintes questões: a) Os estudantes do campo querem/desejam ingressar no ensino superior? b) Os estudantes se sentem capazes de ingressar no ensino superior, de entrar numa universidade? c) Quais são as potencialidades de vocês? d) O que impede/atrapalha vocês, de entrar na universidade? e) Qual relação que vocês têm/mantêm com o campo? É uma relação de orgulho, de prazer, de alegria ou é uma relação de tristeza, de atraso? f) Quais as expectativas em relação ao lugar em que vocês vivem?

Esclarecemos que, por se tratar de falas propositivas e discussões esclarecedoras e mobilizadoras, utilizamos os nomes reais dos estudantes que participaram dos Círculos Epistemológicos e autorizaram esse uso. Eles, seus pais ou responsáveis, exceto o estudante Da Mata, identificado assim por não participar dos Círculos Epistemológicos e, somente do

Momento de Sensibilização, razão porque preferimos identifica-lo por nome que remetem a povoado ou comunidade da região.

Contudo, fez-se necessário compreender a percepção dos estudantes com relação a essas questões e como se viam nesse contexto. Dessa maneira, propomos que os estudantes demonstrassem isso através de falas, desenhos, colagens, usando o material disposto nas mesas (revistas, papéis, tesouras, colas, cartolina) ou que pudessem usar quaisquer linguagens.

Diante da escassez de tempo (o transporte escolar sairia logo), os estudantes optaram por escrever em cartazes e fazer a explanação verbal. Nas suas falas, notamos o potencial de criticidade e análise da situação em que se encontravam, sem perder de vista as possibilidades:

“Quando falamos da nossa vida como estudantes, eu e as duas colegas, a gente pensa muito sobre esperança. Porque acreditamos que todo mundo quer evoluir: como pessoa, sobre nossa capacidade profissional, intelectual. Então a gente pensa em esperança, pela esperança de um futuro melhor. Porque mesmo que a gente tenha nossos pais como um ponto de partida, de exemplo, também, a gente tem esperança de poder mudar, ter um futuro melhor. Dedicação, porque exige muita dedicação sobre um futuro próspero, um futuro melhor, por aquilo que a gente se sinta orgulhoso do nosso caminho, dos trilhos que a gente percorre. Fortuna, a desejada. Porque todo mundo quer ter uma abundância, uma prosperidade na vida. História viva, história de vida, porque todos nós somos histórias vivas. Entre os bons, os melhores. A gente quer ser bom no que a gente faz, no que a gente ama fazer. E novos tempos, que é a soma de tudo que eu disse aqui.”

(DANIELLA, 16 anos)

Nesse primeiro momento, percebemos que os estudantes acreditam que há esperança na capacidade de evoluir e alcançar objetivos. Para além da esperança, os estudantes não excluem sua responsabilidade com o estudo e admitem a questão de ver a escola como possibilidade de ascensão social. Esse último detalhe pode ser justificado pelo próprio currículo das escolas do campo, que não está dissociado da realidade urbana liberal, de alguma forma, “iludindo” os estudantes com promessas e com o olhar da escola, exclusivamente, como possibilidade de ascensão.

Sobre isso, Bourdieu (2011) faz uma crítica ao papel da escola como agente que ilude o estudante, propondo essa ascensão, mas apresentando, ao final, um diploma que não garante o emprego nem, muitas vezes, o aprendizado para o desenvolvimento de habilidades na sua própria realidade, muito menos, condições de acesso ao ensino superior. Segundo a crítica de Bourdieu (2011):

Na medida em que uma parte cada vez maior é reservada de direito, e ocupada de fato pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica também o

porquê do fracasso escolar vivenciado como uma catástrofe, até nos ambientes populares). Desta forma, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela (Bourdieu, 2011, p. 483).

Não se trata de incapacidade dos estudantes, muito menos dos seus esforços para chegarem à universidade. Mas, na maioria das vezes, os responsáveis pela escola não criam condições favoráveis aos estudantes das periferias e os estudantes camponeses. O diploma, muitas vezes, de conclusão do ensino médio se torna um “engodo”.

Na essência, os jovens estudantes camponeses, em sua maioria, se percebem como pessoas do campo, conhecem a realidade e as distorções provocadas pela desigualdade. Eles não veem o campo como um lugar, historicamente, construído na visão depreciativa de atraso:

“Eu e meu amigo Rodrigo trazemos um pouco sobre a vida dos alunos do campo, a falta de oportunidade para os alunos do campo. Quem não tem muito conhecimento, que tem menos estudos e não tem alguém para se inspirar a crescer na vida. Aqui temos uma imagem de uma pessoa capinando e outra que pratica outros conhecimentos, já tem experiência com computadores, e a pessoa de lá não chegou a esse nível de oportunidade e fica capinando os matos. Já outros tem mais oportunidades de conhecimento.”

(EDENILTON, 17 anos)

“E alguns alunos, algumas pessoas, de tais comunidades, não têm essas oportunidades que alguns alunos de algumas cidades. Realmente tem essa dificuldade, diz um pouquinho sobre as imagens, sobre as pessoas que ingressam na universidade, e outros alunos. Mas dá para demonstrar, algumas coisinhas aqui, a realidade de algumas pessoas do campo.”

(RODRIGO, 22 anos)

Figura 3: Estudantes participantes do Momento de Sensibilização.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2023.

O que esses estudantes veem é que faltam oportunidades, condições adequadas e, na inevitável comparação com os estudantes das cidades, observam que existem privilégios para os outros. Acrescentam ainda a falta de referências, de parentes ou amigos que tenham acessado à universidade e sirvam de exemplo para os demais.

Falam de sonho e esperança, na mesma medida que Freire (1999) constrói um discurso, alimentando no indivíduo essas possibilidades, a viabilidade da luta para concretizar o sonho. Sem negar a responsabilidade daqueles que, de fato, precisam criar condições de acesso para os jovens camponeses acessarem à universidade. Esses estudantes compreendem que o próprio ato de estudar é sonho, sonho possível, visto que seus pais e avós sequer concluíram a educação básica. Para eles, é direito. Além disso, a ideia de campo como espaço de vida é perceptível entre eles, espaço de resistência:

“Todos pensam e sonham. Em primeira mão é o sonho. Todo aluno, qualquer aluno, sonha em ter um futuro melhor, em ter o ensino superior, ingressar na universidade, trabalhar naquela área que ele gosta. Então, primeiro é o sonho e o estudo também. Em segunda mão, estamos completamente inseridos no campo, que é de onde, na maioria das vezes, tiramos boa parte do nosso sustento, orgânico. Tudo natural, sem agrotóxicos, essas coisas. A gente planta nosso feijão, nosso milho, nossa horta. Então, temos nosso lado positivo e negativo.”

(LUCICLEIDE, 21 anos)

A estudante ainda ressalta o fato da consciência ecológica, o senso de pertencimento ao campo e a defesa da saúde dos camponeses. Com isso, é notório o desejo de conseguir alcançar os objetivos propostos pela escola, sem deixar de considerar que existem dificuldades a serem transpostas, que não dependem, exclusivamente, deles, a exemplo de transportes e comunicação (telefonia e Internet). Essas questões dificultam a vida dos estudantes e dos povos camponeses, de modo geral, podendo ser percebido na fala seguinte:

“Queremos buscar mais ensino, mais educação e um futuro melhor. Porque somos alunos do campo, passamos dificuldade com a falta de transporte como falta de estradas. Mas queremos mais e temos a determinação de querer um futuro melhor.”

(DA MATA, 16 anos)

Os estudantes não se omitem na luta, na compreensão da realidade ou mesmo na possibilidade de se organizarem. Mas, algumas questões interferem na compreensão de que a

universidade é para eles também, ou seja, faltam informações nas escolas do campo, sobretudo, esclarecimentos sobre a universidade e as formas de acesso.

A intervenção da Professora Doutora Leila Damiana Almeida dos Santos Souza (CETENS/UFRB) ofereceu compreensão às possibilidades de acesso à universidade, sobre as políticas de permanência e sobre a Licenciatura em Educação do Campo. Ressaltou a relação de proximidade que a UFRB/CETENS tem procurado se aproximar dos estudantes do campo, através da referida Licenciatura. Sobre a pesquisa, disse acreditar na possibilidade de alteração desse cenário, a partir do Produto Educacional desta pesquisa, que poderá oferecer caminhos para se pensar em estratégias que possam levar os estudantes do campo ao ensino superior.

Figura 4: Prof.^a Dr.^a Leila Damiana A. S. Souza, expondo.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2023.

A exposição da Prof.^a Dr.^a Leila Damiana Almeida dos Santos Souza foi ratificada pelo pesquisador que, oportunamente, expôs as suas expectativas e apresentou o percurso metodológico da pesquisa. Na sequência, explicou para os alunos que se dispuseram a participar da pesquisa sobre as devidas assinaturas, dos mesmos e dos responsáveis, nos termos de consentimentos, assentimento e uso de imagens. Também foram apresentados os encaminhamentos para o Primeiro Círculo Epistemológico, inicialmente, marcado para o dia 13.09.2023, no CECCCCL, no turno vespertino.

3.2 Primeiro Círculo Epistemológico

Ao escolher pesquisar sobre a questão do acesso ao ensino superior, colocamos o debate sobre o acesso de estudantes camponeses e a dimensão social em uma localidade que não tem uma ação direta de movimentos sociais consolidados e organizados. Também, na escola, ainda

não tem organizado um grêmio estudantil. Somente no ano de 2023, a partir de um projeto de extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), nota-se certa movimentação por parte dos estudantes. Essa é uma informação importante, por intencionarmos problematizar questões relacionadas à organização coletiva dos estudantes.

Considerando o primeiro objetivo específico, através do qual pretendíamos analisar a percepção que os jovens estudantes camponeses tinham sobre o impacto da escolarização, em relação ao ensino superior, organizamos os discursos em blocos e avançamos para as análises. Essas análises foram conduzidas pela primeira categoria, a qual denominamos Categoria de Análise 1: Perspectivas de acesso ao ensino superior para estudantes do campo: desigualdades e desafios. Essa categoria foi identificada a partir das falas dos estudantes que, por sua vez, contribuem para procedermos a análise dos discursos.

Os diálogos nos Círculos Epistemológicos remetem, imediatamente, à ideia de que não há hierarquia, o que se vê, com naturalidade, é a liderança. De acordo com Romão *et al.* (2006), o pesquisador tem papéis definidos, mas, muitas vezes se alternam, seja de pesquisador cultural, animador epistemológico ou treinador de mergulho. Portanto, ao se pensar no papel do pesquisador e sua posição de liderança, o que emerge, naturalmente, são as hipóteses geradoras e as construções que estão alicerçadas no roteiro proposto.

Os Círculos Epistemológicos são inspirados nos Círculos de Cultura, idealizados por Paulo Freire (1994) para alfabetizar adultos. O autor pensou em uma forma para que as pessoas trouxessem contribuições de suas histórias de vida para dialogar em um Círculo. Assim, nesse espaço de formação é que aprendem a ler e a escrever. Ou seja, para Freire (1989) “a leitura do mundo precede a leitura das palavras” (p. 9), pois, é preciso considerar que existem pessoas que têm uma visão de mundo abrangente sem serem escolarizadas.

Nas discussões dos Círculos Epistemológicos, os estudantes demonstraram como se organizavam e como planejavam. Nesse sentido, ficou evidenciado que, quando se organizavam, coletivamente, não seguiam uma forma pré-definida ou dentro de uma expectativa determinada. Então, durante a participação dos estudantes nos Círculos Epistemológicos, percebemos que se valiam de uma auto-organização dinâmica e interativa.

No primeiro Círculo, utilizamos estudos do texto de Brandão (2014), para formularmos as hipóteses geradoras e promover reflexões: Por que fecham as escolas do campo? Por que as escolas são tão longe? Além disso, resgatamos questões levantadas pelos estudantes, no Momento de Sensibilização, quando discorreram sobre transportes, distâncias e dificuldades. A partir dessas problematizações, reflexões e análises, emergiu a Categoria de Análise 1: Perspectivas de acesso ao ensino superior para estudantes do campo: desigualdades e desafios.

Inicialmente, percebemos que existe uma ideia cristalizada por parte de muitos estudantes do campo que, apesar de residirem em áreas rurais, consideram-se urbanos. Quando questionados se se sentem como membros da zona rural, geralmente, dizem que não. Consideram que, pelo fato de Bonfim de Feira ser um Distrito, seria o equivalente a uma cidade e as comunidades vizinhas o campo real, quando na prática, o Distrito se desenvolve política, social e economicamente, como espaço rural. Quando se trata de educação, preferimos nos referir como campo para o fortalecimento da ideia de espaço de luta, de força e de pertencimento.

A maioria dos estudantes do CECCCCL moram distante da escola. Em alguns momentos, no próprio Círculo, os estudantes tendiam a não perceber que existem essas distâncias, em virtude de serem eles os que moram mais próximo e têm condições de se deslocarem, em turno oposto, para participarem. Os participantes dos Círculos são do Distrito de Bonfim de Feira ou de comunidades com transporte para o turno oposto.

Figura 05: Estudantes no Primeiro Círculo



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2023.

As discussões sobre distância da escola e transporte escolar fizeram surgir falas sobre a organização coletiva dos estudantes. Ressaltamos que essa organização ainda não é tão perceptível, pois ela começa a existir a partir das cobranças à direção da escola, nos grupos de mensagens, quando eles relatam os prejuízos que sofrem com as dificuldades do transporte escolar, nos períodos chuvosos e com a impossibilidade de participarem de atividades no turno oposto, já que nem todas as localidades oferecem transporte escolar.

Em alguns momentos, nas atividades virtuais, como na Gincana anual organizada pela escola, as tarefas são dadas e cumpridas em aplicativos e contam com a participação dos

estudantes e suas famílias, em demonstração clara de organização, quando mobilizados. Essa realidade leva a outras questões: Por que a escola é longe? Por que fecham a escola do campo? Quantas escolas eles já fecharam?

Os estudantes da sede do Distrito que não precisam se locomover, diariamente, não enfrentam o problema do transporte, mas encaram outras questões que também interferem no desempenho na educação básica e, conseqüentemente, no acesso ao ensino superior. E admitem, claramente, essa ideia urbana

“Somos, ao que eu observo, frequentando colégio, indo ao posto de saúde ou andando pela rua, é que somos mais urbanizados que outros. Os que têm mais isso da zona rural e os que adquirem mais da vida urbana, que já conviveram nela por muito tempo. E as escolas quanto mais longe, mais dificuldade em chegar nelas. E o que eu penso quando vejo que uma escola do campo fechada, eu só penso que é para aumentar a dificuldade daquele estudante de ir para escola. Eles vão ter que se locomover a uma escola mais longe, e acaba nutrindo o desejo de desistir de estudar, porque quanto mais longe a escola, mais dificuldade. E muitos se poupam da dificuldade de se locomover a uma escola mais longe, porque envolve dinheiro, envolve família também. Porque muitos ajudam suas famílias em casa, muitos têm a agricultura familiar como um negócio, e então, isso acaba nutrindo o desejo dessas pessoas de desistirem e optando por não ingressar num nível superior, por não seguir com seu destino. E quem interesse nisso? Interesse de fechar as escolas e de que as pessoas não chegassem ao ensino superior.”

(DANIELLA, 16 anos)

A estudante consegue dialogar sobre o fechamento de escolas do campo, sobre as distâncias, as dificuldades, respaldando a categoria de análise destacada. Essas dificuldades têm, segundo Daniella, uma relação direta com o desejo de desistir de estudar. Nota-se a compreensão de que esse distanciamento entre cidade e campo também exclui o estudante da possibilidade de trabalhar ou de se envolver em questões relacionadas ao seu lugar de origem, pois, caso esteja na universidade também precisa de muito tempo para se deslocar.

Um novo diálogo surge na fala de Daniella, um novo questionamento “não previsto”, diz respeito a quem tem interesse nisso, quem se interessa em fechar as escolas e de que as pessoas não cheguem ao ensino superior:

“Acho que os políticos e as pessoas que estão muito mais em cima, porque aí as pessoas não teriam consciência política, de coisas, para depois poder criticar.”

(GABRIELL LOBO, 16 anos)

“Pessoas que tem mais condições e que poderiam ser afetadas por outras pessoas.”

(GABRIEL SILVA, 17 anos)

Há uma linguagem coloquial, facilmente traduzida, os estudantes consideram que às pessoas mais ricas, que detêm o poder econômico e político, a elas não interessa a chegada de pessoas do campo à universidade, para não “afetarem” suas posições de privilégios, em uma sociedade hierarquizada, e que define, de forma preconceituosa e desigual, a cidade como esse lugar de superioridade. Eles também têm a consciência de que não estão nesse lugar de privilégio e que precisam estudar para conseguirem alcançar objetivos. Assim, a escola e os espaços de organização estudantil se constituem em esferas dessa conscientização.

Quando se referem a isso, reproduzem falas corriqueiras, seja de familiares ou de outras pessoas:

“Eu me considero uma pessoa que está embaixo”.

(GABRIEL LOBO, 16 anos)

“Pobre. Tipo assim, classe média bem pobre. Tem gente que é mais pobre que eu, que não tem o que comer. Eu tenho uma escola para conseguir as notas”.

(IURY, 15 anos)

“Eu me considero aquela pessoa pobre assim: tem gente que é abaixo da linha da pobreza, que não tem o que comer, o que comprar. Eu e a minha família, a gente não é aqueles pobres que não tem o que comer. A gente, sim, tem o que comer, comprar eletrodomésticos. Se algo der defeito, não demora em comprar outro”.

(GABRIEL LOBO, 16 anos)

Os jovens estudantes campesinos constroem essa consciência da mesma forma que o coletivo infantil da Rússia, mencionado por Pistrak (2011). Sem essa consciência, não há organização coletiva e sem organização coletiva, nesse caso, não há luta. Esses diálogos e encontros de estudantes possibilitam essa reflexão e mobilizam aprendizagens. Despertam a consciência crítica do seu lugar de conquista e também de seu lugar de voz.

Ainda, observamos questões que precisam se aprofundar como um direito e não como um benefício. Bourdieu (2001) trata essa questão, pois é comum entre estudantes campesinos afirmações que demonstram uma certa passividade no discurso, especialmente, quando se trata de cotas:

“Eu acho que eles não tratam todos iguais, eles tratam por pessoas médias, pobres, acho que é assim, eles observam a cor. Tem gente que pela cor é mais fácil de conseguir as coisas do que outras. Prá universidade eu acho que não é, porque pessoas negras tem as cotas. Tem a facilidade, a pessoa fazendo uma prova e tirando uma nota normal.”

(GABRIELL LOBO, 16 anos)

Apesar de tratar diretamente da questão racial, o estudante não percebe a inclusão como seu direito, isto seria um tipo de reparação por estar em um espaço que não conta com os privilégios e condições dos estudantes urbanos. Todavia, forja um reducionismo do acesso, via cotas, à questão intelectual, sem considerar as questões geográficas e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes camponeses, na escassez de políticas públicas, que contribuam e garantam o acesso ao ensino superior, de modo igualitário ou, ao menos, em condições aproximadas.

É importante o direito de voz discordante da linha inclusiva, para que percebamos que, mesmo entre estudantes e professores, essas construções de discursos caminham na direção oposta de uma linha que podemos chamar progressista. No mesmo Círculo, encontramos outra fala:

“Na minha visão, as cotas são um auxílio para nós que não temos as mesmas condições de uma pessoa rica de entrar numa faculdade privada e ingressar num curso. Eu acho isso, um auxílio para nós”.

(RODOLFO, 17 anos)

Importante perceber essa posição de Rodolfo, pois, não é raro encontrarmos resistência à ideia de reparação por parte dos próprios beneficiários. Aquilo que é objeto de luta e conquista dos movimentos sociais chega a sofrer, em algumas situações, resistência, até mesmo, de estudantes do campo que não compreendem seus direitos.

As cotas, para quaisquer minorias, servem para reparar o que foi retirado enquanto direito, ao longo de determinado tempo. De alguma forma, se forem ofertadas as mesmas condições aos diversos grupos sociais, talvez a compreensão e aplicação das cotas pudesse ser alterada depois de um processo de reparação pelos anos em que não houve equidade.

Ainda, dentro da lógica e possibilidades de acesso e da construção desses mecanismos, quando se trata dos desafios que são colocados aos estudantes, eles mesmos questionam sobre os programas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que na prática, é um empréstimo que “condena” os estudantes, a posteriori, terem que pagar longas parcelas. Ainda

o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que pode garantir o acesso, mas não garante a permanência, pois as condições de transporte e manutenção nas universidades públicas são escassas.

Daí porque, segundo os estudantes, há pouca notícia a respeito de egressos do CECCCCL nas universidades públicas, o que serviria de referência para os atuais estudantes:

“Muitos estudantes após escolherem o FIES, eles saem endividados, e contraem uma dívida enorme por muito tempo. Acho que também eles não foram incentivados a ingressar numa universidade pública. Aí eles acabam optando por uma universidade particular e por esse financiamento que, na verdade, acaba trazendo uma grande dívida”.

(DANIELLA, 16 anos)

Ao tratar das dificuldades, o discurso dos estudantes ganha força, pois aqueles que moram no campo e estão distantes da escola percebem isso de forma mais natural, vivenciam cotidianamente:

“Como o pessoal tá falando aí, nós somos mais sofrendores, quem tem menos oportunidades. Nós somos quem mais sofremos, porque na maioria das vezes, você termina o ensino médio, e você ‘aí, eu quero fazer tal curso’, você tem o sonho, mas sua condição não está adequada daquela forma que você quer. Você tem que trabalhar, juntar dinheiro, para você tentar fazer o curso que você quer, mesmo com as dificuldades, com vontade, você pode correr atrás. Mas com as dificuldades fica difícil.”

(EDENILTON, 17 anos)

No bojo dessas dificuldades e desafios propostos, colocamos a questão do acesso aos cursos considerados elitizados que, muitas vezes, o próprio estudante campesino se considera incapaz de concorrer a uma vaga. De modo específico, falaram dos cursos da área de saúde, especificamente, o curso de Medicina.

Sem perceber, os estudantes se culpam por não acessarem ao ensino superior e por não concorrerem aos cursos elitizados. Acreditam que se apenas “correrem atrás” é possível chegar. De alguma forma, atribuem o fracasso a si mesmos e também aos estudantes que estiveram, antes deles, no CECCCCL e que podem ter sido incapazes de acessar ao ensino superior.

“Se eu estiver estudando, correndo atrás de dinheiro para juntar para fazer o curso”.

(EDENILTON, 17 anos)

Na contramão desse pensamento, refletindo na dinâmica das discussões dos Círculos Epistemológicos, é possível perceber que os estudantes vão se conscientizando dos papéis dos diversos agentes responsáveis pela promoção de alterações, que garantam aos estudantes acesso democratizado à universidade e aos cursos que pretendem acessar.

“Muitas pessoas acreditam que só com o esforço delas, elas podem chegar onde elas quiserem. Sem auxílio nenhum do governo, do Estado. Sem nenhum benefício, sem auxílios. E isso pra mim não existe. Se algumas pessoas elas conseguem ir pra uma universidade pública e tudo o mais é porque elas têm um vale transporte, um benefício social. Não adianta se você só se esforça, mas as coisas não funcionam a favor daquilo que você quer”.

(DANIELLA, 16 anos)

Há ainda, entre os desafios e dificuldades para os estudantes do campo acessarem o ensino superior, questões como: a idade avançada, pois, muitos estudantes são trabalhadores e precisam, antes de qualquer coisa, cuidar da sobrevivência. Assim, consideram isso como uma prioridade, portanto, somente mais tarde é que têm condições de irem para a escola e concluírem a educação básica. Dentre os pesquisandos, do total de 12 (doze) estudantes, tivemos 5 (cinco) com mais de 17 (dezessete) anos, idade considerada natural para a conclusão do ensino médio. Com mais de 20 (vinte) anos, tivemos 2 (dois) estudantes, configurando o que se chama de distorção idade-série.

Outra questão levantada pelos estudantes tem a ver com o problema das mães-solos. Muitas sequer sonham com o acesso à universidade, pois não conseguem completar a educação básica, porque, depois que se tornam mães, precisam, de alguma forma, trabalhar para sustentar o filho. Na realidade desses estudantes do campo, essa situação é algo comum. Nisso também, quase sempre, há uma responsabilização da mulher, como se fosse ela, mulher estudante, a única responsável pelo filho.

“Se elas tiverem com quem deixar o filho e de ser uma pessoa confiável, eu acho que até elas podem ir fazer. Mas se ela não tiver, não tem como não. Elas não conseguem porque elas têm que manter os filhos, como ela vai pagar a passagem para todos os dias ficar indo e voltando e o material que tem que pagar”.

(GABRIEL LOBO, 16 anos)

“E o dinheiro, e como ela vai ganhar esse dinheiro pra manter os filhos, manter a locomoção dela até a universidade. Como ela vai ganhar esse dinheiro também é importante”.

(DANIELLA, 16 anos)

Segundo Freire (1987), quando o sujeito compreende sua condição de oprimido, não se conforma com a situação, ao contrário, luta, resiste, transforma-se e segue. Ainda segundo Freire (1989), aprender a ler o mundo é aprender a entender e a responder às perguntas. No caso da pesquisa, responder às questões do primeiro Círculo Epistemológico, como o porquê do fechamento das escolas do campo; o processo de nucleação, dentre outros.

Nessa linha, sem dúvida, o grande risco é o jovem estudante campesino assumir essa posição de culpabilidade. Ou seja, que ele não acesse ao ensino superior porque a gente não quer. É como se todas as pessoas daqui tivessem condição financeira ou que a condição intelectual fosse o único requisito.

Ainda sobre as dificuldades e desafios, é comum observar que os estudantes do campo parecem se colocar, em algumas questões, como mais tímidos. Aqueles que têm vergonha de tudo. Isso faz certo sentido para eles, pois, historicamente, o campo foi mostrado, pejorativamente, tratado como um lugar de atraso. Uma das razões pelas quais as pessoas que moram no campo não gostarem de ser chamadas “da roça”.

Há uma negação de pertencimento – mesmo sabendo que o campo, a terra, é um lugar de vida – que poderia fortalecer a identidade campesina. Quando as pessoas se referem que são da roça, ouvem como resposta que ‘da roça é feijão e milho’. Como se “ser” da roça fosse algo negativo. Por que? Porque trabalha-se a ideia de que o campo é um lugar de exploração e sofrimento e ninguém quer viver em um lugar assim.

“Acho que porque para muitos de nós foi implantado na cabeça a ideia de escassez, muita ideia de escassez. Por isso é muito compreensível que pensem em dinheiro como uma prioridade. Em relação ao termo ‘roça’, a palavra ‘roça’, esse lugar foi colocado, como o senhor falou, um local de pessoas atrasadas. Ao ponto de que chamar uma pessoa da roça, dá a ideia de que ela não é uma pessoa atrasada e é usado de uma maneira depreciativa. Acho que é por isso, relacionaram essas coisas à essa palavra. Por isso que muitos tem vergonha de assumir que é da zona rural”.

(DANIELLA LOBO, 16 anos)

Além disso, é preciso considerar que alguns estudantes não pretendem permanecer no campo e não se identificam com o campo. Alguns vieram por força de alguma circunstância e consideram como um lugar de viver, momentaneamente. A respeito disso, comentam:

“Sonho e futuro, sobre isso que o senhor disse das pessoas que saem do campo para ir para cidade, porque no campo não têm oportunidade quanto na cidade. Porque as vezes a pessoa tem um sonho em mente que só dá pra

realizar na cidade. Porque tem o curso que ela quer, uma escola, um estabelecimento que faz com que ela consiga fazer aquele sonho acontecer. E sobre o futuro, porque geralmente as pessoas pensam que o futuro no campo pode ser melhor. Que na cidade tem coisas melhores. Hospitais grandes, escolas grandes, muitos lugares pra comprar, empresas, e outras coisas, outros derivados de empresas. Lojas, mercados grandes, shoppings”.

(GABRIEL LOBO, 16 anos)

É muito importante considerar que, na lógica do capitalismo e da onda neoliberal, a terra só tem valor, quando é usada para produzir lucro para um patrão. Quando as pessoas trabalham e não ganham, diretamente, dinheiro dela, cria-se um olhar depreciativo para a terra. A terra, na verdade, é um lugar de riqueza para se usufruir, ela é prazerosa. O natural seria plantar, colher e viver nela e dela.

Mas, algumas falas dos pais reforçam a ideia de que a terra é um lugar de sofrimento: “eu não quero isso pra você, por isso eu quero que você vá para a escola, para não ficar como eu”. “Tá vendo como eu estou aqui? Estude para não ficar como eu”. “Eu não tive a oportunidade”.

Mas o que parece é que, para os jovens do campo, está destinado apenas trabalhos e funções que os jovens mais ricos desprezam e os do campo, por “escolherem” não estudar, assumem esses postos ou funções, como mencionado nas discussões do Círculo:

“A maioria dos pais pressionam muito a trabalhar no sustento da família. Minha mãe, ela vivia na roça e ela não fez o ensino médio porque ela foi pressionada pela família. E eu perguntei a ela e ela falou que naquela época era normal não terminar o ensino e as pessoas aqui do campo iam trabalhar na casa das pessoas e, na maioria das vezes, ganhando, pode se dizer assim, uma ‘mixuruca’, pouco, pelo trabalho que fazia. Ela dizia que eles só precisavam trabalhar cuidando da comida e acabavam tomando conta da casa inteira: lavando roupa, prato. Ela ainda é empregada doméstica e eu não tenho vergonha dela porque é com isso que ela me sustenta. É que a maioria das pessoas pensa que faxineira é aquela pessoa que não teve oportunidade de tanta coisa e deixou o ensino médio para trabalhar”.

(RODOLFO, 17 anos)

“A pessoa sente. Ela não quer falar que a mãe é isso, porque vão ficar ‘ah, tu és filho de faxineira’, e pensar que a pessoa não pode muita coisa”.

(GABRIEL LOBO, 16 anos)

Alguns desses discursos são legitimados dentro das escolas do campo. Nesse contexto, acabam-se invertendo valores e a coragem de encarar um trabalho, que é considerado subalterno. Um trabalho que os ricos não querem fazer, que se paga pouco, mas usado para

sustentar um filho, é visto como algo ruim e se inverte completamente o sentido de heroísmo, transferido, em nossos tempos, para figuras distantes da realidade do campo, ao invés do reconhecimento de pais e mães.

Nesse sentido, os verdadeiros heróis são vistos como alguém que não tem vergonha. O campo foi traduzido da mesma forma. Um lugar que era um lugar de vida converte-se em um lugar ruim e o conceito de “bom” é transferido para espaços urbanos, como shoppings centers, que possuem, essencialmente, a função comercial.

Quando se diz que as pessoas do campo não desejam, não anseiam algo, cria-se a ideia de que até o direito de sonhar lhes foi roubado. Essa é a impressão com a fala de Rodolfo, pois, parece que lhe roubaram até o direito de desejar. Ou seja, que já disseram a ele, desde cedo, que não adiantava querer.

“Ela falou que a mãe dela dizia que ‘pra quê’ estudar se ela vai continuar sendo empregada doméstica. Ela quer que eu estude pra ser alguém melhor, sei lá, ter um emprego digno”.

(RODOLFO, 17 anos)

“Por exemplo, eu tenho medo de que pensem que eu sou ingrata porque eu quero outra coisa pra minha vida. Mas, da necessidade de dinheiro vem a gratidão também. Eu quero poder ajudar, dar auxílio, poder aposentar minha mãe. E sobre sentir vergonha da profissão dos pais, acho que depende de como as pessoas colocam e de com quem eu falo. Por exemplo, se eu falo de igual pra igual, se eu pergunto a uma pessoa que tem uma realidade parecida com a minha, que vive no mesmo local quase com a realidade, com a condição financeira semelhante à minha, não vai ser uma vergonha. Não vai ser a mesma coisa que falar pra uma pessoa que a mãe e o pai têm um emprego fixo, um salário acima do salário mínimo. Você vai hesitar em falar, porque você mesmo se coloca em uma posição inferior, entende? Então depende muito de igual pra igual”.

(DANIELLA, 16 anos)

A fala de Rodolfo revela como, em alguns momentos, é perceptível a força do discurso opressor, que responsabiliza as pessoas, sem dar a elas nenhuma condição de alteração da sua situação de oprimido. E a fala de Daniella revela que os estudantes campesinos não estão dissociados da realidade e sofrem, muitas vezes, a influência de valores capitalistas. Ambos se solidarizam com a situação desfavorável em que, muitas vezes, se encontram os campesinos, inclusive na idealização de modelos que possam inspirá-los. Nessa idealização de modelos, quase sempre estão mais próximos da realidade campesina e são considerados negativos, ou seja, tentam convencer os povos do campo que a luta seja algo negativo.

Em alguns momentos, é possível observar a reprodução desses modelos, nos discursos dos estudantes, pois as lógicas construídas e impostas pelo capitalismo, baseadas num modelo de riqueza, acabam se enraizando entre eles. Ou seja, mesmo sem querer, pensam na seguinte lógica: só está bem quem tem dinheiro. Dessa forma, como falta dinheiro para as pessoas que estão na escola pública do campo, logo, dificulta o acesso dos estudantes do campo ao ensino superior.

E esse acesso à universidade pública se torna mais sério, porque o que seria direito se transforma em uma dificuldade maior, pois os estudantes urbanos, que cursaram a educação básica, em estabelecimentos privados, com equipamentos bem superiores, acabam levando vantagem no momento do acesso, criando um funil complicado para os jovens estudantes camponeses.

Frente a isso, é preciso desmistificar, mais uma vez, a questão da culpabilidade nesse processo de afunilamento do acesso ao ensino superior. Não é uma questão de incapacidade dos estudantes, mas de uma quantidade pequena de vagas e distanciamento físico e de propostas para alcançar os estudantes do campo.

“Eu acredito que esse afunilamento da pessoa começar a estudar o ensino fundamental e depois chegar no ensino médio e ensino superior, esse afunilamento acontece pra decidir quem de verdade é capaz de ir pro ensino superior, fazer um curso e trabalhar, mas tem gente que faz o curso, mesmo sendo capaz de passar na prova especializada, não consegue trabalhar. E se a pessoa vai, passa por um processo pra chegar no final, que é tipo a prova do ensino superior, e se ela não passar vai ter que tentar ou desistir. Quem tem mais chances são os estudantes ricos e urbanos. Porque aí o cara pode pensar assim: ele é rico, pode dar uma imagem melhor. Ele passou, se formou em não sei o quê e estudou aqui. E ele conseguiu outras coisas. Se fosse uma pessoa do campo ou uma pessoa pobre, diriam que é assim mesmo, que tem que estudar”.

(GABRIELL LOBO, 16 anos)

A fala de Gabriell escancara a percepção que os estudantes têm dessa desigualdade para o acesso ao ensino superior e a cumplicidade do poder público em privilegiar alguns em detrimento de outros. Isso envolve diversos aspectos, como o próprio Gabriell explicita e, segundo Souza *et al.* (2017) problematiza:

Não seria possível desconsiderar as condições socioeconômicas dos sujeitos do campo; a ausência de infraestrutura das escolas do campo; as dificuldades de acesso; a descontextualização de currículos que inviabilizam os sujeitos do campo; o silenciamento da cultura camponesa nas propostas pedagógicas e uma grande ausência

de formação específica de professores do campo, dentre outros. (Souza *et al.*, 2017, p. 64).

Além dos aspectos percebidos na fala de Gabriell, é preciso considerar a nítida omissão dos agentes responsáveis, que, além de privilegiar alguns, se omitem na defesa daqueles que, realmente, necessitam, sem criar possibilidades que aproximem os jovens estudantes camponeses da universidade.

Seguindo nesse sentido, a ideia de organização do poder é uma divisão natural: União, Estados e Municípios. Poderes que administram, com os quais nós contribuímos, através do pagamento de impostos e esperamos o retorno dos direitos. É claro que existem governos e governos. Existem governos que investem, prioritariamente, em determinada área e em benefício de uma coletividade e outros, em outras áreas, em benefício de pequenos grupos privilegiados.

Algumas questões transcendem essa lógica e estão presentes na lógica capitalista, em muitos países. Especialmente, após a Segunda Guerra Mundial, quando se estabelece um “acordo” entre o capital e as classes trabalhadoras, sobre a obrigação do Estado em dar um retorno, em forma de benefícios sociais. Segundo Souza (2019, p. 62), “criando uma falsa ilusão de redistribuição de rendimentos a favor das classes trabalhadoras e da população carente”. A questão crucial é que, em muitas áreas, a ausência do Estado em cumprir seu papel transfere para os detentores do direito a culpa, negando, inclusive, o direito de reivindicar, negação essa fortalecida por leis e instituições que respaldam o capital. Ainda, segundo Souza (2019),

É inegável a luta e a conquista dos movimentos sociais do campo nas pautas educacionais, bem como a necessidade das mesmas para os camponeses. No entanto, é preciso analisar as contradições de um Estado que aceita propostas dessa natureza, contudo, ao mesmo tempo, fortalece ações do capital sobre a terra, sobre a água, sobre as florestas, sobre os minerais e sobre a biodiversidade do Brasil. Um fortalecimento que se dá à custa da perseguição, do desemprego e da expulsão das famílias do campo, seja por meio da força coercitiva ou por atos do executivo, legislativo ou judiciário (Souza, 2019, p. 63).

Compreendo essa questão, a partir do que Boaventura Souza Santos chama de Pacto Social, e o que prevê a legislação, até a terceira série do ensino médio, é obrigação do Estado garantir o acesso, permanência e educação de qualidade, isso não é caridade, mas sim um direito. Mas é comum ver a lógica invertida, tanto na garantia desses direitos, na educação básica, como no acesso ao ensino superior, já que, nesse caso, não há certa obrigatoriedade. É exatamente nessa fase que o jovem estudante do campo mais vai necessitar de garantias para o

acesso. Ou seja, nesse caso, quem mais acessa a universidade pública são aqueles que mais têm condições de pagar por uma universidade privada, os ricos e urbanos.

Entre os estudantes participantes dos Círculos Epistemológicos alguns, em seus discursos, tentam traduzir a posição dos seus pares, visto que possuem características socioeconômicas semelhantes ou aproximadas. Então, não são poucos que compreendem a universidade como um lugar difícil de acessar e, para eles do campo, mais ainda, pois admitem que esse acesso é antecedido de dificuldades e desafios, que muitos não querem enfrentar. Desse modo, acabam aceitando que as ofertas do capitalismo, que os levam a buscar coisas momentâneas, supera a lógica da construção do conhecimento e, sobretudo, que o conhecimento pode ser objeto de luta.

Conhecer o papel dominante que grupos hegemônicos assumem é importante para posicionar-se enquanto pessoas com direitos legítimos, capazes de resistir e lutar. Ou seja, um conhecimento que pode levar as pessoas a perceberem que não são, simplesmente, predestinadas a consumir produtos e ideias de uma sociedade desigual, mas, num movimento contra hegemônico, podem ser protagonistas em seus espaços de conquista.

O capital se organiza para transmitir a ideia de que ter as coisas desnecessárias é algo bom. Oferecem toda espécie de produtos como sendo algo que as pessoas necessitam para viver. Assim, como os estudantes do campo não negociam a/na terra, visando a exploração e o lucro, não atendem à lógica do capital para permanecerem nela.

Logo, se a terra não oferece o que o capital impõe, a terra não serve para essas pessoas e elas devem sair dela, pois a terra deve servir para a exploração do capital. Ao observar essas questões, vemos também que evoluímos no sentido de conscientizar.

“Por exemplo, eu não tenho condições de ir pra universidade, mas é o que eu quero. Então é diferente eu querer e eu não estar interessada. Se eu não tenho condição e não estou interessada eu acabo indo trabalhar”.

(DANIELLA, 16 anos)

Esses diálogos ganham força no coletivo e é no coletivo que se fortalecem os Círculos Epistemológicos. Segundo Romão *et al.* (2006, p. 8), “as verdades coletivas – ainda incompletas, inconclusas, inacabadas, mesmo que produzidas pelo sujeito transindividual – superam as verdades individuais e/ou resultantes da mera somatória das perspectivas”. Isso reforça a importância dos Círculos Epistemológicos, pois é no coletivo que as inquietações surgem e se procura respondê-las. Nos Círculos, pesquisador e pesquisandos dialogam e as questões de uns orientam outros e as sínteses respondem àquilo que, individualmente, se

questiona. A fala de Daniella, enquanto questionamento e inquietação dela, poderia ficar sem resposta, mas, quando dialogamos nos Círculos, podemos responder a ela e a todos que não são eles os culpados, mas que eles podem construir estratégias, que sensibilizem a escola e, de alguma forma, pressionem os responsáveis pelo aumento de vagas e por políticas públicas que favoreçam a inclusão.

É importante destacar que o ambiente escolar é um dos mais favoráveis desenvolvimentos desses diálogos. A escola proporciona nas aulas, bem como liberdade para, nos movimentos estudantis, os estudantes promoverem a auto-organização e a mobilização, para a organização coletiva e para a criação de movimentos juvenis, capazes de mover o poder público, no sentido de aumentar vagas e aproximar a universidade pública da realidade do campo. O espaço escolar como local de organização é fundamental, pois, individualmente ou fora do ambiente escolar, os estudantes, dificilmente, vão potencializar discursos ou criar estratégias de organização.

É certo que, fora da escola, dentro da engrenagem do que chamamos de mercado de trabalho, esses jovens se distanciam ainda mais da universidade. Fora da escola, muitos deles perdem seu direito de voz ou não mais se interessam e se entregam ao discurso fatalista de que a vida é assim mesmo. Essa realidade é representada pelo funil da questão das vagas. Como não há vagas para muitos ou para todos, é mais fácil responsabilizá-los e entrar na lógica da competição capitalista.

“A gente da escola tem que lidar coma comparação constante com as escolas particulares, que eu odeio. Eu não gosto de verdade que comparem a gente. Mas inferioridade sempre vai ter isso, né? Que a escola particular é mais avançada, que a escola particular tem isso, que a escola particular estimula mais, que tem mais incentivo que a escola particular tem mais recursos, que as pessoas são melhores, que tem mais conhecimentos. E isso acaba colocando a gente no desânimo”.

(DANIELLA, 16 anos)

“Em relação a isso que Daniella falou, de não comparar os estudantes da rede privada com a pública, eu acho que tipo, eu acredito que deve sim comparar um pouquinho. Tipo, um estudante de escola pública e outra da privada, eles estão fazendo a mesma prova, na minha cabeça os estudantes da escola pública, para passar, deveria ter uma pontuação um pouco mais baixa que a da escola privada, porque eu acredito que às vezes, a escola pública não oferece tanto conhecimento como a escola privada”.

(GABRIEL LOBO, 16 anos)

Os discursos dos estudantes já caminham na direção da cobrança por oportunidades. Questionam sobre as desigualdades das condições oferecidas, para que tenham acesso ao conhecimento e à forma como esse é repassado a eles. Não se trata de culpar os estudantes por possíveis fracassos, mas de questionar os responsáveis pelas condições oferecidas. As nossas salas têm as mesmas condições que as das escolas privadas? Os equipamentos são os mesmos?

Fugir da lógica da competitividade, compreender equidade e solidariedade é um desafio constante, conforme percebido nos Círculos Epistemológicos. Os estudantes se desenvolveram dentro dessa lógica e, após se conscientizarem, buscam fugir, superar e percebem que é muito mais justo/produtivo colaborar e cooperar uns com os outros. Percebem, assim, que, no espaço escolar, é possível não apenas aprender, mas também ensinar. Ensinaamentos que estão além dos conteúdos programáticos formais. Assim, cabe retomar Freire (1994), quando diz que a leitura de mundo deve anteceder a leitura dessas coisas que a gente escreve. Então, compreender o outro, o sofrimento do outro, a dificuldade do outro, remete a entender que, por trás disso, também existe uma história de vida.

3.3 Segundo Círculo Epistemológico

Esse segundo momento de discussões, fruto dos resultados do primeiro Círculo Epistemológico, fez-nos chegar à Categoria 2, denominada: Significados, disparidades e desafios do estudo e da vida no campo: enfrentamentos para mobilização. Após as discussões, chegamos a essa segunda categoria e a relacionamos com o segundo objetivo específico da pesquisa: Desenvolver processo educativo no diálogo, no sentido de uma ressignificação dos valores da escolarização dos jovens do campo para o acesso ao ensino superior.

As discussões e produções do dia 20 de setembro de 2023 nos fizeram refletir sobre os desafios para a mobilização dos estudantes, apontando, assim, caminhos para a elaboração do Produto Educacional. Portanto, de modo claro, a pesquisa e os estudantes foram protagonistas desse processo. Partimos, assim, do seguinte questionamento: que instrumento podemos utilizar para mobilizar os demais estudantes e a nós mesmos? Sem reduzir a responsabilidade do pesquisador na condução, mas, assim como nas atividades com o coletivo infantil de Pistrak (2011), os estudantes construíram uma autonomia e chegaram a resultados capazes de demonstrar para eles próprios a possibilidade de usufruírem de suas próprias conquistas.

Para conquistar essa participação dos estudantes, fez-se necessário leva-los a compreensão do que, na metodologia utilizada, eles, junto com o pesquisador, são responsáveis

pela condução do processo e dos resultados da pesquisa. Logo, todos são sujeitos participantes e não meros objetos. Assim, devido ao caráter translacional da pesquisa, foi perceptível o alcance social da mesma. No entanto, para se chegar a esse patamar participativo, os Círculos Epistemológicos foram fundamentais para que cada participante percebesse o seu protagonismo. À medida que as discussões avançavam, eles conseguiam dialogar, inclusive quando expressavam posições que não eram, exatamente, da maioria ou percebiam que o pesquisador pode ter uma opinião ou posição diferentes.

Outra questão que merece consideração é o aumento na participação no número de estudantes. Se, no primeiro Círculo, contamos com 8 (oito) estudantes, nesse segundo momento, foram 10 (dez) estudantes. De alguma forma, uns foram mobilizando os outros, e se mobilizaram para tornar o Círculo um espaço de reflexão, a partir da seguinte questão de pesquisa: como uma intervenção pedagógica poderá orientar a organização coletiva de estudantes camponeses e, conseqüentemente, contribuir na mobilização de aprendizagens que os permitam acessar ao ensino superior?

Com a ampliação da participação, foi possível a construção de estratégias que contribuíssem para a mobilização e abrisse a possibilidade de se produzir uma transformação coletiva e efetiva. Se entendermos que o estudante consegue compreender melhor o próprio estudante, tê-los como construtores, parceiros dessa empreitada é algo valiosíssimo, ou seja, são estudantes que formulam, não apenas o que estudam na perspectiva tradicional, mas, pensam e dão direção aos seus pensamentos. Valorizando essa dimensão participativa, lançamos a seguinte pergunta para eles: como os estudantes pensam a construção de elementos mobilizadores para o acesso ao ensino superior? Então, responderam sobre o acesso de modo prático e pragmático, com certa “precisão²”

“Para mim, foi uma questão de precisão. E entender mais sobre como a universidade funciona. Como ingressar, como entrar? Essas são as minhas dúvidas. Porque é mais fácil entrar na faculdade pagando. Então, a gente tem que enxergar. Mas sim, a gente teve que procurar a faculdade. Porque era mais fácil. Caso a pessoa não conseguisse pagar”.

(LUCICLEIDE, 21 anos)

² Termo coloquial utilizado como necessidade.

Figura 06: Estudantes no Segundo Círculo



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2023.

Essa discussão passa pela própria compreensão de conceitos básicos e necessários aos estudantes, muitas vezes, omitidos por se imaginar que é senso comum e todos devem saber. Por exemplo, nem todos entendem, na escola, o que é o SISU, o FIES, até mesmo a questão das cotas, em espaços que necessitam de esclarecimento, são discutidos como deveria. Além disso, de modo geral, a escola não produz conhecimentos que agregue saberes para a vida e instrua, oriente aos estudantes. Muitas vezes, a escola faz por eles.

“O que eu sei é que a faculdade não tem tantas possibilidades quanto a universidade. Acho que a universidade é mais ampla. É que a faculdade também se fecha desse jeito. Eu acho. A universidade também, como a UEFS, a universidade não faz mais”.

(DANIELLA, 16 anos)

Também ventilam a questão dos privilégios e dos cursos elitizados, despertando a criticidade:

“É mais ou menos isso. É porque é como se a licenciatura fosse para os pobres”.

(DANIELLA, 16 anos)

Importante ressaltar que os pesquisandos são jovens camponeses (as) que sofrem diversas estigmatizações sociais. Nesse sentido, Nascimento; Marques e Trindade (2020) apresentam um olhar crítico, quando tratam de jovens do campo no ensino superior, ressalta:

Pressupomos que a ampliação do acesso dos jovens do campo ao ensino superior vincula-se à iniciativa de políticas públicas de expansão desse nível de ensino, entretanto, esse ingresso comprovadamente exprime as assimetrias da sociedade, já que a presença dos mesmos se restringe a alguns cursos, áreas e instituições (Nascimento; Marques e Trindade, 2020, p.6).

É como se, em alguns momentos, o acesso fosse permitido, mas, com restrições para que os jovens estudantes camponeses não ocupem lugares que “não são destinados a eles”. Não porque não possam ocupá-los, mas, porque o pensamento liberal burguês nega para que sejam dadas as vagas para a maioria dos seus. São ainda adicionados outros obstáculos para a escolarização em nível superior àquele que mora no campo. Nessa perspectiva, é possível observar o discurso da estudante Lucicleide:

“Porque eu ouvi que tenho que estudar bastante. Se eu não tivesse caráter de estudar três anos a mais. Eu não iria estudar. Eu não iria me formar”.

(LUCICLEIDE, 21 anos)

A estudante precisou abandonar a escola, na primeira série do ensino médio, pois engravidou e não teve condições de permanecer, voltou depois com a filha, já com 2 (dois) anos. Mas o objetivo dessa estudante não era completar a educação básica, mas concluir e seguir para o ensino superior, por considerar que o acesso à universidade é uma possibilidade de crescimento pessoal. A discussão sobre universidade pública e universidade privada remete exatamente às possibilidades de acesso; como isso acontece e para quem vão as vagas em cada uma delas. Discutimos que a forma do acesso é definida pela própria instituição, ou pelo Governo Federal – no caso do ENEM – e faz parte da autonomia universitária.

Com isso, a discussão seguiu para as formas de ingresso, especificamente, sobre programas como SISU, o PROUNI e os financiamentos do ensino privado. O ingresso à Universidade Pública, no Brasil, é gratuito, mas não tem vagas para todos. Esse diálogo estabelecido no Círculo Epistemológico é novidade para alguns estudantes, o que faz deduzir que, para muitos desses, das escolas públicas do campo, essas discussões não são apresentadas cotidianamente.

“Quando chegam estudantes do campo na universidade sofre bastante com o comportamento mais retraído, com a nossa maneira de agir, de falar. Acaba que os estudantes urbanos isolam, excluem. Eles se sentem superiores. A diversidade. E não só em faculdade, em universidade, até em colégio também quando os do Distrito recebem os estudantes dos povoados e fazendas. A dificuldade para mim é morar no campo e ir para a universidade na cidade. Ou seja, porque aí tem que ir daqui até lá todos os dias, voltar”.

(DANIELLA, 16 anos)

Essa rejeição é uma violência, mesmo que, às vezes, seja sutil, pois, alguns estudantes da cidade se portam como legítimos donos, e com direito exclusivo de acessar às universidades.

A sensação é que, subliminarmente, é como se a estudante estivesse assumindo que a universidade não é lugar para ela. Ou seja, como a universidade não vem para o campo, não é seu lugar, por ser ela do campo. E isso vai repassando de um para outro. Assim, quando esses jovens não veem um número considerável de estudantes como eles ingressando na universidade, logo cristalizam a ideia de que a universidade não é para as pessoas do campo.

“É muito difícil você ver, muito difícil mesmo. Por questão de habitação, não ter casa, morar na cidade, todos os dias. Porque a maioria é à noite e não pode deixar o trabalho. O garoto que está aqui no leito na universidade durante o dia não pode trabalhar. E muitas vezes tem a questão da distância, porque não tem carro na volta. O carro sobe e desvia para outra estrada, não volta.”

(LUCICLEIDE, 21 anos)

“Porque, se pelo menos a gente tivesse a oportunidade, o direito de escolha de fazer uma faculdade, uma universidade pública aqui no campo, tudo bem. Não tem escolha, porque a gente não tem outra oportunidade.”

(DANIELLA, 16 anos)

À medida que as discussões avançam, entendem que a universidade é direito, e não é direito apenas acessá-la, mas permanecer nela, sobretudo, no curso que se escolher. Porque o curso de Medicina Veterinária não é exclusivo para estudantes da cidade, logo, deve ser estendido também para aqueles que têm a vivência no campo e, por conhecerem o manejo e lidar com isso, podem escolher, da mesma forma a ampliação da oferta de vagas em cursos, como o de Agronomia, pode incluir os estudantes do campo nas vagas.

Mas antes, é preciso garantir o acesso à universidade e ao curso que se deseja, sem hierarquização de saberes, pois, o acesso democrático compreende garantia de direito. E se o direito não é garantido, surge a necessidade de lutar por essa garantia. A organização estudantil é uma dessas estratégias para se criar mecanismos na escola para a mobilização dos estudantes. A partir disso, podem contribuir para minimizar os prejuízos que eles sofrem, em virtude da omissão do Estado e da ausência de políticas públicas inclusivas.

Mais uma questão levantada entre os estudantes é que o acesso à universidade e a permanência em cursos diversos são a garantia para que muitos deles permaneçam no campo, exercendo funções que, anteriormente, lhes foram negadas, justamente por terem dificuldades de acessar ao ensino superior. Ainda, pode acontecer de só acessarem determinadas funções, quando se submetem ao jogo sujo da política.

“A gente conhece as pessoas que trabalham na prefeitura depois que se formam. E já tem que ficar pensando em quem você vai apoiar. Porque a

oportunidade ser de acordo com o Vereador. Se você não apoiar ficar sozinho, isolado, porque segue indicações políticas. Se você não se aliar não arruma emprego nem em sua área nem em área nenhuma. Tem que mostrar que está com o Vereador”.

(LUCICLEIDE, 21 anos)

A formação na universidade é algo transformador, a produção científica muda o comportamento e possibilita novos conhecimentos. Muitos estudantes, ao garantir o acesso à universidade, garantem também a permanência no campo ou o seu retorno, depois que concluírem seus cursos, ainda que para isso precisem lutar para a melhoria de condições. Cada vez que um novo profissional é formado e retorna para o seu lugar de origem, seu lugar de pertencimento, isso ganha força e outros se sentem mobilizados a buscarem a mesma coisa.

É visível que, geralmente, as pessoas que se formam na área de saúde se recusam a morar no campo ou mesmo em cidades menores. Logo, se os jovens estudantes camponeses começarem o processo inverso, isso pode ganhar uma força transformadora. É a partir da mobilização que essa lógica pode ser mudada, pois, a organização coletiva nos leva a pensar nessas possibilidades e a orienta a mobilização para superar os processos de negação. As discussões promovidas pelos Círculos, ao menos, possibilitam uma reflexão e apontam caminhos para possíveis mudanças.

“Mas quando a escola fala sobre a universidade para a gente ela não dá uma garantia. A gente conversou no Círculo passado, no primeiro Círculo não tem garantia. A escola não dá garantia. Ela não fala que você vai entrar.”

(DANIELLA, 16 anos)

A escola também é fruto de políticas públicas e ela melhora, na medida que a comunidade toma consciência da capacidade que tem de exigir direitos. Nesse contexto, a escola cria possibilidades ou esclarece situações. Dessa forma, é preciso pensar que nem todos os estudantes, mesmo nos espaços urbanos, ao concluírem o ensino médio, acessam a universidade. Outra questão a ser ressaltada é que não há vagas para todos, logo, não é culpa dos estudantes o fato de não conseguirem ingressar na universidade.

As questões referentes ao acesso de estudantes camponeses ao ensino superior não se resolverão somente com a auto-organização e a organização coletiva. Além disso, os mecanismos de questionamento e resistência, por si só, não vão garantir as vagas. Essas discussões, propostas nos Círculos Epistemológicos, servem para reduzir o peso da responsabilização dos estudantes e suas famílias e para ressignificar valores, repensar a situação dos jovens estudantes do campo, mobilizar e propor ações.

Retomando a ideia de Bourdieu (2001), sobre a forma como a escola ilude os filhos dos trabalhadores, com um diploma de conclusão que não agrega significado ou conhecimento para uma sequência na formação, a impressão que se tem é que a escola engana aos estudantes, quando propõe a educação básica como etapa anterior ao ensino superior. Ainda que, de modo inconsciente, é isso que ocorre, uma falsa promessa, uma ilusão. Quando chegam ao fim da educação básica, os estudantes percebem que seus diplomas não agregam valores que o capitalismo coloca como naturais e prevê que os que seguem um modelo de trabalho terá garantido apenas algumas oportunidades com o ensino médio.

Nos Círculos, conseguimos ver as coisas com outro olhar e os próprios Círculos Epistemológicos se constituem em um contraponto a essa lógica da escola que se permite, em alguns momentos, reduzir essas discussões de acesso e hierarquizar, possibilitando somente professores, direção e coordenação pensarem e dialogarem a respeito.

Isso serve para afirmar que é necessário repensar a ideia de acesso ao ensino superior pelos estudantes camponeses. Quando se hierarquiza, se dificulta ou se engana, algo está sendo negado pela escola. Essa escola, de modo geral, não necessariamente o CECCCCL, mas a ideia de escola que temos, na maioria dos lugares, é essa. Ou seja, uma escola burguesa, que privilegia alguns. Logo, fica clara a percepção dos estudantes, nos Círculos, quando se trata disso. Assim, eles explicitam que:

“A questão de aparência e de engano também. Porque se imagina que tudo vai dar certo. Mas os caminhos não são tão certos. Não é só ter a vaga e dizer que vai entrar na universidade. Tipo, uma pessoa quer morar na cidade, mas ali, ela pensa: como eu moro? Na cidade tem que pagar o aluguel. É, tem que pagar o aluguel. Se ninguém tiver a oportunidade de trabalhar, como fica?”

(GABRIELL LOBO, 16 anos)

Figura 07: Participações no Segundo Círculo



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2023.

O discurso de negação de direitos é elaborado de uma forma que convença o próprio beneficiário de que é injusto aquilo, pois, quando se trata do benefício, deve ser igual, mas as condições que são proporcionadas não são iguais. Questões econômicas e sociais são retiradas da discussão, quando o interesse burguês está posto. Nesse sentido, não tem que se culpar, pois não são dadas as mesmas oportunidades, nem as mesmas condições.

Esse discurso legitima a negação das cotas, se as pessoas tiverem as mesmas condições de habitação, transporte, saúde, alimentação e outras. Se tiverem acesso à cultura, informação, lazer e renda, teoricamente, não haveria necessidade de cotas, apenas a reparação, mas não é o caso, nem no passado, nem atualmente.

Portanto, a mobilização se dá para que os estudantes se percebam como agentes transformadores. Na prática, eles não são culpados. Há somente o risco de que olhem para seus pares, que abandonaram a escola e os culpem, sem entender as razões, legitimando discursos excludentes, que fazem os estudantes crerem que seus colegas saíram da escola, “porque não queriam nada”. Da mesma forma, outros estudantes são incompreendidos no abandono escolar, quando, na verdade, fizeram isso por necessidade de se deslocarem com suas famílias para outras regiões, por questão de sobrevivência.

Outras questões levantadas mereceram consideração nas discussões. No caso das mães solo, que mencionamos anteriormente e, inclusive, citamos o caso de uma das participantes dos Círculos que abandonou, momentaneamente, a escola em função da gravidez, vemos que também isso começa a avançar, no sentido de garantia de direito, mas, não é algo dado, é algo conquistado.

Já existem universidades que garantem creches para filhos de professores, estudantes, servidores técnicos e analistas. Mas, devido à grande demanda, ainda é algo precário, porém, é uma questão que envolve permanência estudantil. Outros avanços são as bolsas, as residências, mas, faz-se necessário discutir a quantidade e o alcance dessas políticas de permanência. No caso deste trabalho, problematizamos essas situações, para permitir ao estudante do campo a mobilização em busca do seu direito.

Não se trata de ter condições de acessar a universidade, mas, é uma questão de oportunidades bem distintas. Sem a oportunidade, está evidenciado que os estudantes urbanos terão muito mais chances do que os estudantes do campo.

“Mas não tem a luta para que o funil se alargue?”

(LUCICLEIDE, 21 anos)

O alargamento do funil requer a criação de um número maior de vagas e, sobretudo, de vagas que possam ser direcionadas para incluir estudantes camponeses. Assim, é preciso que esse funil se alargue para que os estudantes do campo tenham mais possibilidades. A partir daí, a discussão segue no sentido de se pensar em estratégias para o alargamento do funil, isto é, a ideia de ampliação de vagas. Não se pode construir uma nova ideia a partir do pensamento romantizado ou ingênuo que a burguesia queira dividir privilégios, ao contrário, é preciso considerar que vagas, nas universidades, se constituem em direito e, enquanto direito, é preciso que seja respeitado.

“Alargar o funil” também só vai acontecer a partir de luta e conquista. O problema está no funil, essa ideia metafórica de diminuição. Começamos com muitas vagas e acesso garantido no ensino fundamental e isso vai diminuindo no ensino médio e, quando chegamos ao ensino superior, há uma verdadeira escassez, uma diminuição, daí tratar-se como funil.

A construção de mais universidades, as quais possam ter uma proximidade com o campo, ajudaria muito nessa questão do acesso de jovens estudantes camponeses. Além disso, é necessário um investimento público em mais universidades ou ainda a garantia de universidades no campo. Aqui, mais uma vez, reduzimos essa questão de culpa dos povos camponeses. O que dificulta acessar, nesse caso específico, são as condições materiais de existência que não permitem, ainda que os estudantes queiram, ainda que reconheçam a necessidade, ainda que o professor diga que os estudantes têm que entrar na universidade.

Nessa perspectiva, está evidenciado que, se não forem dadas as condições necessárias para o acesso, os jovens estudantes camponeses continuarão sem acessar à universidade. Dessa forma, o que se propõe, nesses espaços de discussão, é que os estudantes se organizem e mobilizem seus pares na luta pela conquista. Essa mobilização conscientiza-os de que, sem dinheiro para alugar casa, sem recursos para o transporte, sem garantias para os estudantes e suas famílias, é impraticável o acesso ao ensino superior.

A ausência de condições que devem ser dadas, e não são, jogam para baixo os estudantes do campo. É o capital que não se tem. Então, faz-se necessário romper com as ilusões de que o estudante camponês não ingressa na universidade não é por ser miserável ou pela falta de capacidade intelectual, mas é porque existem condições reais que o impedem e, mesmo assim, observamos que não há um esmorecimento.

Esse movimento faz com que os estudantes cobrem a universidade em suas comunidades e é certo que as faculdades privadas não têm interesse em espaços que o lucro não vai ser exorbitante. Também, os fazendeiros não têm interesse que os trabalhadores estudem,

porque, acontecendo isso, vão se conscientizar do seu papel e vão exigir condições e melhoria salarial.

Logo, o funil não será alargado por parte de quem detém o poder. São os próprios estudantes que propõe as alterações. São eles que precisam criar, mobilizar para alterar a situação a partir da luta e cobrar políticas públicas inclusivas garantidoras dos seus direitos.

Na tentativa de desestabilizar a organização dos estudantes, de enfraquecer o campo, um discurso comum é que o campo não oferece aquilo que as pessoas querem. É importante saber que o próprio capitalismo incita uma busca e cria muitas necessidades que as pessoas não têm.

O capital oferece uma série de coisas e diz que aquilo tudo é bom. Nisso, surge a necessidade do dinheiro para comprar. A partir disso, deduzimos que o campo é doador, fonte de vida, já a lógica cruel que costumamos reproduzir não é do campo, ao contrário, nega ao campo, pois é a lógica do capital. Essa inversão se faz com a terra, pois muitos estudantes e suas famílias sequer possuem direito a ela. Inclusive, entre os componentes dos Círculos, alguns veem seus pais trabalharem para outros, sem usufruírem daquilo que a terra produz e que eles mesmos plantaram.

“Meu pai tem terra, mas trabalha na terra do patrão”.

(JULIEL, 18 anos)

Se o campesino não é proprietário e não tem acesso aos recursos, o Estado precisa disponibilizar as condições como direito. Daí é preciso pontuar que o acesso à tecnologia é direito, não é favor. Transporte escolar gratuito e de qualidade não é favor. Ter computadores nas escolas do campo não é favor. Quando se chega, minimamente, essas e/ou outras condições ninguém está dando, pois, se trata de garantias de direitos. Muito menos, quando chega ao campo não é porque o governo é bonzinho. A Escola do Campo, o CECCCCL, também deve ser agente que contribua para seus estudantes acessarem ao ensino superior.

Somente dialogando assim é possível questionar sobre as condições atuais, sobre as mobilizações e as organizações de estudantes, que podem acontecer a partir de suas ações e da elaboração do Produto Educacional, nos Círculos Epistemológicos. Nesse contexto, nem o pesquisador, nem os pesquisandos são os mesmos, durante e após os Círculos Epistemológicos, pois,

É o diálogo, no sentido freiriano de interação dialético-dialógica das verdades e perspectivas individuais que dá a dimensão transindividual ao sujeito coletivo e ao conhecimento por ele produzido. O diálogo, para Freire, implica na demarcação de um espaço democrático e, não, de subordinação e dependência do conhecimento de

um em relação ao conhecimento do outro. O diálogo é o processo de construção transindividual do conhecimento, na medida em que a perspectiva de todos é levada, crítica e dialeticamente, em consideração. Não se trata, portanto, da demagógica postura de incorporar o conhecimento dos que sempre tiveram seu conhecimento subalternizado ou silenciado. Todas as perspectivas serão levadas em conta, mas sob o crivo da crítica histórico-socialmente referenciada. Não se trata, tampouco, de uma espécie de contemplação benevolente e paternalista do conhecimento silenciado, porque ele, também, pode estar perpassado de categorias espúrias, alienadas e alienantes (Brandão *et. al*, 2006, p. 9).

Essa perspectiva freiriana dinamizou os Círculos Epistemológicos e proporcionou as condições para mobilizarmos, tanto o objetivo específico 2 quanto a categoria de análise 2, pois, não há dúvidas de que as discussões, no segundo Círculo Epistemológico, permitiram-nos desenvolver um processo dialógico e educativo, com os estudantes do campo e, conseqüentemente, permitiu a eles a ressignificação dos valores da escolarização. De igual modo, a Categoria 2 nos conduziu para organizar os diálogos, de modo que os desafios do estudo e da vida no campo despertassem nos participantes a certeza de que o acesso ao ensino superior passa, necessariamente, pela mobilização e pelo enfrentamento das condições adversas.

3.4 Terceiro Círculo Epistemológico: da elaboração à apresentação do Produto Educacional

A pesquisa translacional, que embasa o Mestrado Profissional, indica uma projeção social e uma contribuição dos trabalhos para a comunidade, o ambiente e a sociedade em que está envolvida. Seguimos nesse princípio básico e buscamos, através do objetivo geral deste trabalho, em todas as etapas, nos orientar para responder questões e “desenvolver estratégias metodológicas, por meio de uma intervenção pedagógica inovadora, que oriente os estudantes camponeses na mobilização dos processos de aprendizagens, que possam contribuir para o acesso ao ensino superior”.

Procuramos, mais uma vez, além da direção do objetivo geral, buscar a categoria de análise e a relação com o terceiro objetivo específico: Categoria de análise 3 – Criação de material pedagógico como estratégia de envolvimento, empoderamento e conscientização frente às desigualdades; Objetivo: c) Elaborar com as/os estudantes um material pedagógico para a divulgação e mobilização das estratégias criadas com a organização coletiva.

A materialização do que foi discutido, nos encontros anteriores, passou a ser a tônica das novas discussões. A responsabilidade é do pesquisador, mas, a construção é coletiva. Assim,

o pesquisador se orienta a partir de tudo que pensou, discutiu, divergiu e partilhou, coletivamente, desde o problema inicial.

O Mestrado Profissional requer um Produto Educacional, isso não pode ser, no nosso caso, algo verticalizado. Não apenas que o pesquisador decida e os pesquisandos cumpram, informem e desenvolvam o produto. Essa perspectiva coletiva está em consonância com os Círculos Epistemológicos, pois caminham em outra direção, democratizando e propondo decisões coletivas. Assim, na organização e elaboração do Produto, guiamo-nos, inicialmente, pelo terceiro objetivo específico e, após definidas as categorias, fizemos as devidas aproximações para procedermos as análises.

Mesmo já abordando os princípios e a forma de organização dos Círculos Epistemológicos, nos capítulos e seções anteriores, consideramos importante ressaltar que a própria essência dos Círculos sugere que as discussões prossigam em outros diálogos, em outros Círculos Epistemológicos. Assim, seguindo as construções dos dois primeiros Círculos, chegamos no terceiro, com a intenção de elaborarmos nosso material didático/instrucional, ou como chamado nos Mestrados Profissionais, o Produto Educacional. Considerando o que construímos, processualmente, fortalecemos esse percurso investigativo com as orientações de Brandão *et al.* (2006):

O Círculo Epistemológico permite que o pesquisador e o pesquisando reflitam sobre o objeto investigado, mobilizados por uma questão geradora do debate. A partir dela, acontece a enunciação de situações existenciais, carregada de conteúdo emocional, manifesto pelo universo cultural vocabular. Ambos, pesquisador e pesquisando, analisam os temas e subtemas codificados e descodificados, a partir dessas situações existenciais, mediados pela problematização das situações. Ao proceder dessa forma, eles denunciam suas condições existenciais, movidas pela ação-reflexão-ação e pela proposição de saídas para o impasse, anunciando novas possibilidades de intervenção na realidade (Brandão, *et. al.*, 2006, p. 11).

Durante as discussões promovidas, nos dois primeiros Círculos, dialogamos sobre diversas sugestões de Produtos, que poderiam oferecer um resultado eficaz para o que nos propusemos investigar e oferecer como contribuição social. Contudo, percebemos que nem todas propostas teriam o alcance social que desejávamos. Portanto, quando partimos do terceiro objetivo, e associado a ele relacionamos a terceira Categoria, o foco metodológico recaiu, exclusivamente, para a elaboração do Produto Educacional. Foi então que constatamos que o caminho procedimental, através do qual fomos elaborando a Trilha Pedagógica (Produto), conseguiu envolver os estudantes na construção da mesma, conscientizando-os das desigualdades de acesso, fazendo emergir questões problematizadoras. Também constatamos que o Produto permitiu que as reflexões não tivessem fim em si mesmas, pois, apontam

possibilidades que podem contribuir para a mobilização dos estudantes, através da organização coletiva, de forma que busquem estratégias que os encorajem a lutar pelo acesso ao ensino superior.

3.4.1 Elaboração do Produto Educacional

Conscientes da necessidade de criarmos uma tessitura, que emergisse, dos Círculos Epistemológicos, o Produto Educacional, fortalecemos as discussões entre os pesquisandos. Essas discussões versaram o tempo inteiro sobre o acesso dos jovens estudantes camponeses ao ensino superior, evidenciando, por exemplo, situações que possam facilitar, dificultar ou que contribuam para que os estudantes voltem o pensamento para esse acesso. Acreditamos ser importante para esses jovens ter informações e pensar sobre essas questões. Quem sabe assim, essas reflexões não contribuam para a criação de estratégias coletivas, que colaborem para o acesso ao ensino superior desses jovens do campo. Nesse movimento de proposições, uma das estudantes fala sobre a ideia que tinha, inicialmente, sobre o Produto Educacional

“Certo, isso eu lembro, tinha proposto um Quiz sobre as universidades, em geral, que tirasse as dúvidas e desmentiria alguns boatos sobre o que são as universidades. Eu tinha proposto isso. Então, essa era a técnica”.

(DANIELLA, 16 anos)

Percebamos que, dado a possibilidade de protagonismo dos (as) estudantes, nos debates dos Círculos Epistemológicos, uma das participantes indica que havia proposto, inicialmente, uma determinada técnica para despertar o interesse pela temática do acesso ao ensino superior. Mas, o próprio movimento dentro dos Círculos Epistemológicos nos fez chegar a um Produto Educacional com maior alcance informativo e, sobretudo, problematizado. Assim, considerando que a Área de Ensino da CAPES orienta que os Produtos devem se constituir “a partir de um processo criativo, gerado a partir de uma atividade de pesquisa” (CAPES, 2019, p. 16), e, ainda, que esses processos criativos-interventivos devem estar contemplados dentre os 10 (dez) tipos de Produtos Educativos definidos pela Área. Desse modo, fazemos saber que nosso Produto se adequa ao primeiro grupo: Material didático/instrucional.

Nosso material (Produto), que surge do nosso caminhar investigativo, tentou desenvolver estratégias metodológicas, por meio de uma intervenção pedagógica inovadora. Assim, chegamos a um Produto Educacional que chamamos de *Trilha Pedagógica: caminhos para universidade - itinerário formativo de estudantes camponeses no Ensino Médio*. Trata-se

de um material que oferece informações sobre cursos e universidades, promove debates e instiga novas questões problematizadoras, possibilitando o surgimento de ações educativas, que auxiliem os estudantes a acessar o ensino superior. Um material que pode ser usado de forma isolada por qualquer professor ou estudante, mas que pode ser pensado pela unidade escolar, e por outras unidades, também como parte de um Itinerário Formativo.

Compreendemos que a Trilha Pedagógica pode se constituir numa das possibilidades de material didático/instrucional, pois nela, conforme orienta a CAPES (2019, p. 16), poderão estar contempladas atividades, como propostas de intervenção; manuais; ambientes de aprendizagem; entre outros. Assim, evidenciamos que o que apresentamos como Trilha Pedagógica associa-se com o que Colombo *et al.* (2021) diz ser necessário no contexto das pesquisas, na área de ensino nos Mestrados Profissionais. Ao fazer a relação das atividades interventivas com a pesquisa translacional, o autor diz que: “ao pesquisar sobre a questão pedagógica aplicada em determinado conteúdo, para fins de ensino, os participantes dos programas devem proceder, essencialmente, a pesquisa translacional” (Colombo *et al.*, 2021, p.52).

Assim, procuramos construir um Produto/Trilha que, de fato, tivesse significado para os sujeitos da pesquisa e que, de algum modo, alcançasse a comunidade escolar. Conseqüentemente, durante o percurso metodológico, e na construção do Produto Educacional, notamos que:

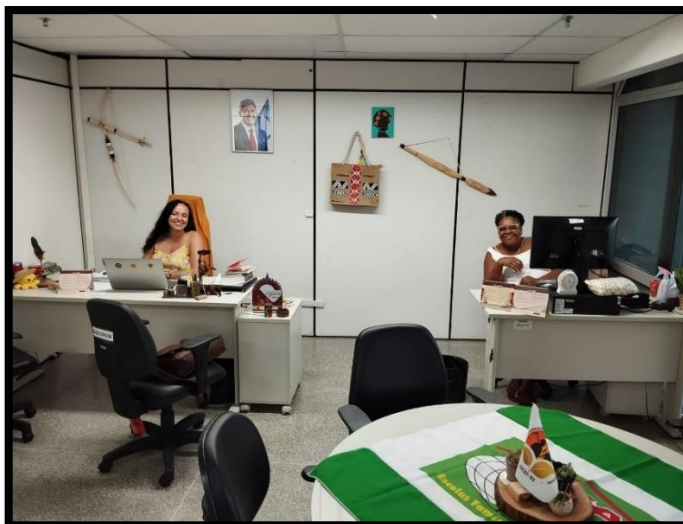
O produto educacional nessa pesquisa assume uma identidade didática que se destina à formação/ensino nos ambientes educativos formais e não-formais, integrando diferentes saberes (educação, psicologia, saúde, sociologia, gestão, etc.) e a reconstrução de um conhecimento comum voltado para a compreensão e transformação de uma realidade existente, constituindo-se elemento de grande valor pedagógico (Colombo *et al.* 2021, p. 67).

De fato, com o Produto da nossa investigação, fomos em busca da compreensão e transformação da realidade. Assim, organizamos a pesquisa para investigarmos a organização coletiva entre jovens estudantes campesino do CECCCCL. Para tanto, utilizamos os Círculos Epistemológicos como procedimento metodológico, ratificando, assim, o caráter de pesquisa participante que, por sua vez, possibilitou a mobilização de estratégias de aprendizagens por parte dos estudantes, que desejam transformar a realidade de negações para criarem caminhos que contribuam para o acesso ao ensino superior. Conseqüentemente, essa mudança de postura, quando for fruto da organização coletiva dos estudantes, poderá implicar em mudança de postura da escola, da comunidade e dos professores.

Ora, se todas as elaborações se dão a partir da organização coletiva, a ideia do Produto Educacional também passa por essa organização coletiva; organização essa que se fez a partir dos Círculos Epistemológicos. O Produto foi se configurando e reconfigurando num processo de elaboração coletiva. Foi pensado e repensado em vários momentos. Isso porque, ao desenvolver a pesquisa, íamos compreendendo que determinado formato teria um alcance menor que outro. Assim, nos primeiros momentos da pesquisa, em busca de informações, visitamos a Coordenação da Educação do Campo/Quilombola da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Dialogamos com Poliana Nascimento dos Reis (Coordenadora) e Cassia Margarete Amaro dos Santos, esta última promoveu discussões sobre escolas do campo, no CECCCCL, no ano de 2018.

Também foi plausível socializarmos a Trilha/Produto com a referida Coordenação, para que nossa pesquisa tenha um alcance social e relevante, conforme propõe o Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade. Ou seja, por se tratar de um material que pode ser incluído na proposta curricular das escolas do campo, a partir do Projeto Político-Pedagógico, não só da Cupertino de Lacerda, mas também de outras escolas.

Figura 08: Coordenação da Educação do Campo



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2023.

Nessa visita, apresentamos o projeto de Mestrado e o andamento da pesquisa. O diálogo reforçou o caráter translacional da pesquisa. Também nos ajudou a compreender alguns pressupostos didático-metodológicos de um conjunto de atividades chamadas Trilhas de Aprendizagens, que a Secretaria da Educação desenvolveu durante o período de COVID-19, nas escolas do Estado. Assim, esse diálogo, além de cooperar para a elaboração do que chamamos de Trilha Pedagógica, nesta pesquisa, também poderá ser socializada pela

Coordenação da Educação do Campo/Quilombola com outras escolas do campo da Bahia, com as devidas adaptações.

Portanto, por estar o Colégio Cupertino de Lacerda inserido na rede estadual de ensino, os docentes já tiveram contato com Trilhas de Aprendizagem. Nos anos de 2020 e 2021, boa parte desse período sem termos aulas presenciais, a Coordenação Estadual da Educação do Campo/Quilombola distribuiu algumas Trilhas de Aprendizagens para a reconstrução de conteúdos. No caso das Trilhas de Aprendizagem, a ideia era reduzir a possibilidade de déficit no conteúdo programático, visto que, naquele momento, a disponibilidade de tecnologias e comunicação via internet não eram iguais, em todas os Territórios de Identidade da Bahia, nem em todos os municípios, muito menos no campo.

As Trilhas de Aprendizagem, inclusive nas escolas do campo da Bahia, tinham um caráter de Material Didático. No caso deste trabalho, propusemos construir uma Trilha Pedagógica, através da qual as informações produzidas a partir da mesma despertam o surgimento de questões problematizadoras, capazes de mobilizar os estudantes na construção de outros saberes. Dessa maneira, as situações propostas visam desafiar os estudantes na auto-organização e organização coletiva, produzindo novos diálogos, que auxiliem na análise de potencialidades e dificuldades na busca pelo acesso ao ensino superior. Após a validação desta pesquisa pela banca examinadora, a Trilha Pedagógica será disponibilizada para as unidades escolares. Feito isso, seguindo a lógica de saberes democratizados, a definição do uso será uma incumbência da equipe pedagógica, professores e/ou dos próprios estudantes.

Sabemos também que tramita na Câmara dos Deputados um Projeto de Lei que versa sobre mudanças no ensino médio. Nessa reformulação, é proposta a inserção na organização curricular dos Itinerários Formativos ou Percursos de Aprofundamento. Como se trata de um Projeto em discussão, pensamos que, independentemente do nome, essa ação não pode vir para as escolas num formato engessado e que contemple apenas a uma dimensão técnica desses tais itinerários/percursos. Por outro lado, entendemos que, caso essa ação curricular avance para ser concebida com a liberdade e autonomia para os coletivos escolares elaborarem seus materiais, adaptando-se a cada espaço, respeitando as particularidades e peculiaridades das escolas, poderemos ter avanços.

Dada a possibilidade real do nosso Produto Educacional vir a colaborar para a organização coletiva e mobilização de jovens estudantes camponeses para acesso ao ensino superior. É importante destacar que os Itinerários Formativos propostos, em nível nacional, fazem parte do Novo Ensino Médio, aprovado por meio da lei n.º 13.415/2017, que alterou a

lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ampliando a carga horária mínima anual no ensino médio para 1000 horas.

Essas alterações permitem às Secretarias Estaduais, bem como às escolas apresentarem proposições e mudanças, visando a oferta de Itinerários Formativos Integrados, articular diferentes áreas do conhecimento, podendo envolver também a educação técnica e profissional. O Programa de Itinerários Formativos foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), através da Portaria n.º 733/2021, visando contribuir com a formação dos jovens. Um Programa, inclusive, previa a disponibilização de recursos financeiros e apoio técnico para a implantação.

Nossa construção, portanto, que chamamos de Trilha Pedagógica, difere das Trilhas da Secretaria e do que está em discussão nos Itinerários Formativos do Projeto de Lei. Sobretudo, difere-se em relação aos objetivos e às estratégias metodológicas. Mas, defendemos que uma Trilha como a nossa poderá ser usada em qualquer época do ano, em qualquer componente curricular, em qualquer escola do campo. Como dito, anteriormente, essa possibilidade já foi, inclusive, discutida com a Coordenação da Educação do Campo/Quilombola. Assim, futuramente, poderá alcançar os Núcleos Territoriais de Educação (NTE), conseqüentemente, chegar às escolas campo e a seus docentes e discentes.

Antes, para que o nosso material didático/instrucional (Produto/Trilha) tenha o alcance pretendido, sugerimos que o mesmo seja discutido, inicialmente, na Jornada Pedagógica do CECCCCL. Entendemos também que a Trilha Pedagógica, que elaboramos com os estudantes, pode ser, estrategicamente, planejada para se constituir como um evento anual na escola, possibilitando um momento, no calendário escolar, para se discutir o acesso de estudantes camponeses à universidade. Na oportunidade, poderá ser socializado um material que divulgue datas de vestibulares, datas do ENEM, informações sobre cursos e reflexões sobre possibilidades de mobilização dos estudantes para acesso ao ensino superior. Além disso, as possibilidades apresentadas pela *Trilha Pedagógica: caminhos para universidade - itinerário formativo de estudantes camponeses no Ensino Médio* poderão se articular com diversos conteúdos, das diferentes áreas de conhecimento. Os (as) estudantes, nos Círculos Epistemológicos, já demonstravam o interesse em ter, anualmente, uma atividade como proposta pela nossa Trilha de Pedagógica (Produto):

“Em projeto de vida, eu já tenho um dia assim no ano, que na matéria de projeto de vida, tivesse uma atividade”.

(GABRIELL LOBO, 16 anos)

“Ele está falando de um dia que a escola toda, não só o Ensino Técnico, mas inclusive, se por exemplo, suponhamos, se tivesse uma modelagem antiga, eles também estivessem em escola toda. Não teria aula, seria um dia só para isso, dedicado a isso”.

(DANIELLA, 16 anos)

Quando falam que poderiam ter “uma atividade” ou “um dia só para isso”, estão justamente reiterando a necessidade de discussões sobre o acesso ao ensino superior ganhar espaço na organização curricular do Colégio do Campo Cupertino de Lacerda. Conseqüentemente, a partir de falas como essas e da percepção de que os (as) estudantes passam a se perceber como pessoas de direitos, entendemos que a Trilha Pedagógica pode sim alcançar outras escolas.

Considerando os alcances que nossa Trilha/Produto pode ter, é importante demarcar que não estaríamos advogando a favor desse alcance, se nosso Produto Educacional estivesse sido pensado e executado como mero artefato técnica da pesquisa. O entendimento de algo técnico para a conclusão de curso poderia não representar a ideia construída na pesquisa. Na prática, o Produto não deve ser algo estático e sem valoração social, conforme Freitas (2021),

Um ponto importante que demanda maiores reflexões é justamente a compreensão de que o Produto Educacional não pode ser reduzido a um elemento físico, seja ele impresso ou virtual, mas que é composto por uma série de componentes internos que se referem aos sistemas simbólicos mobilizados, sua forma de organização, com conteúdos e conceitos a serem apreendidos, com organização didática e estrutura condizentes com o contexto para o qual se destina (Freitas, 2021, p. 6).

O sentido de um Produto com relevância se concretiza na nossa pesquisa, a partir dos Círculos Epistemológicos, quando esses possibilitam a auto-organização dos jovens estudantes camponeses, para pensarem nas alternativas de lutas e nas estratégias para acessarem ao ensino superior. Também, entendemos que a relevância de um Produto como o nosso está refletida na possibilidade de se tornar um complemento a outras atividades desenvolvidas pela escola e uma forma de questionar os responsáveis pela garantia do direito ao acesso, de modo que, se deem conta da responsabilidade e possam alimentar esperança e sonhos.

Assim, o Produto, além de ser um material informativo, é também um material reflexivo, com a marca da juventude camponesa. Uma juventude que precisa estar informada e “conectada” com a realidade, porém, com a criticidade necessária para poder compreender seus direitos e lutar pela melhoria no acesso ao ensino superior. Portanto, a Trilha Pedagógica que

se configura como nosso Produto abre possibilidades para que a escola encontre alternativas de novos diálogos.

Ressaltamos que, seja na elaboração, no planejamento e/ou no desenvolvimento de Trilha Pedagógica, as reuniões, a partir da metodologia dos Círculos Epistemológicos, foram fundamentais. Círculos Epistemológicos, esses que aconteceram na escola, em turno oposto ao das aulas regulares. Foi com essa forma metodológica que se tornou possível a mobilização da comunidade estudantil, que promoveu debates, os quais podem elevar a autoestima e encorajá-los a acessar o ensino superior. Também foi fundamental para a execução dos procedimentos metodológicos da pesquisa e para os resultados obtidos. Assim, entre os estudantes, os Círculos repercutiram da seguinte forma:

“Desde o primeiro Círculo, eu imaginava que não seria tão aprofundado o tema dos estudantes do campo e seu ingresso na universidade como foi aprofundado. Eu me surpreendi bastante porque eu pude compartilhar o que eu sabia, o que eu achava ser verídico sobre as universidades, mas também adquirir dos meus colegas e dos profissionais que temos aqui, dos professores”.

(DANIELLA, 16 anos)

O desenvolvimento do diálogo propositivo, dentro dos Círculos Epistemológicos, produziu alterações em posturas e conceitos, que possibilitam a criação de estratégias para trazer, até esses espaços, questões que se relacionem com suas dificuldades de aprendizagens e outros fatores, que impedem os estudantes de terem um bom desempenho nos exames e processos seletivos.

Figura 09: Círculo Epistemológico em momento de discussão com o pesquisador



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2023.

3.4.2 Seminário de Apresentação do Produto

A apresentação do Produto Educacional aconteceu no Evento de Extensão, denominado Seminário Constru(indo) Caminhos para a Universidade como possibilidade para Itinerário Formativo no Ensino Médio, ocorrido no dia 06.11.2023, no CECCCCL.

Esse Seminário mobilizou a instituição escolar, os professores, a coordenação, a direção, os funcionários e a própria comunidade, mobilizada por um grupo cultural. Assim, noventa e três pessoas assinaram a lista de presença. O evento serviu para auxiliar os estudantes no desenvolvimento pessoal, no conhecimento e na autonomia. Quando o estudante compreende que ele é sujeito e responsável por suas aprendizagens, ele se torna responsável pelos outros, de acordo com Scortegagna e Lima (2017, p. 260):

Na forma de aprender, o aluno passa a ser um personagem ativo, questionador, conhecedor de seus direitos e também de seus deveres. Participa ativamente do processo de construção de sua própria aprendizagem e desenvolvimento e, ainda, através da Autonomia intelectual adquirida, verifica que pode também aprender sozinho, circula, mas o grande potencial é aprender de maneira colaborativa.

Essa maneira colaborativa foi a essência da pesquisa e dos resultados que ela se propõe a alcançar. Os estudantes motivados são sujeitos capazes de promover mudanças e nossa pesquisa também deve levar a prática docente inclusiva, responsável, que dialoga com os estudantes e incentiva-os a autonomia e responsabilidade pelo conhecimento. Segundo Franco (2017, p. 967), “a prática docente precisa estar além da acolhida afetiva”, conforme, logo, o planejamento do professor pesquisador deve envolver os sujeitos participantes, assim haverá uma pesquisa interventiva.

No Seminário Constru(indo) caminhos para a universidade, onde o Produto foi apresentado para a comunidade educacional, foi possível levar ao conhecimento dos presentes, de modo prático, a viabilidade, a experimentação e o alcance social do material elaborado. Sendo assim, foi um evento planejado junto com a orientadora da pesquisa e com a participação dos pesquisandos. Assim, apresentaremos, nesta seção, como foi organizada cada etapa, as falas dos estudantes e o próprio material como resultado desse processo de elaboração coletiva.

Foi durante os Círculos Epistemológicos que os (as) estudantes já começaram a despertar para a ideia de realização do Seminário e, sobretudo, como seria a participação deles.

“Acho que poderia também criar uma palestra pra gente. Uma palestra no evento”.

(LUCICLEIDE, 21 anos)

“Nesse dia, a escola vai parar, mas a gente vai mobilizar. Como vai ter palestra, vai ter isso, vai ter aquilo”.

(DANIELLA, 16 anos)

“Eu estava pensando, eu quero falar de culturas universitárias. Eu e você, culturas universitárias para o dia. Não sei como seria hoje, se seria o dia das culturas universitárias, se seria, tipo, não sei, sabe? Mas culturas universitárias para encaixar nisso aí para o dia”.

(DANIELLA, 16 anos)

Buscando atender essas expectativas, definimos, coletivamente, que o evento seria cadastrado como atividade de extensão da UFRB e se chamaria: Seminário Contru(indo) caminhos para a Universidade como possibilidade de Itinerário Formativo para o Ensino Médio. Como participantes, estavam Daniella Lobo dos Santos, estudante que vivenciou, ativamente, os Círculos Epistemológicos; a Professora Doutora Leila Damiana Almeida do Santos Souza, na qualidade de representante do PPGECID e o senhor Jhonatas Lima Monteiro, nobre edil do município de Feira de Santana, professor com histórico de luta em movimentos populares e experiência com estudantes camponeses e enraizado no movimento negro e outros movimentos sociais. O Vereador possui representatividade, pois, além de professor, é membro da Comissão de Educação da Câmara Municipal de Feira de Santana.

O evento contou ainda com a participação de estudantes de todos os turnos do colégio, alguns, do turno noturno, que residem no campo e, por dificuldade de deslocamento em turno oposto, sentem-se excluídos de outras programações. Durante os Círculos, essas questões foram colocadas em discussão, inclusive em função de tornar o Produto Educacional algo funcional, que possa engajar, na mobilização, também estudantes do turno noturno, que residem no campo, mas que trabalham durante o dia, o que inviabiliza a sua participação em eventos. Para contribuir com a participação desses estudantes, exibimos os vídeos dos estudantes participantes dos Círculos e demonstramos o funcionamento do Quiz como forma de ratificar a aplicação das atividades do Produto também no evento. A discussão inclusiva e a problematização dessa questão foram fatores favoráveis no Seminário.

Figura 10: Estudante participando do Seminário de Apresentação do Produto Educacional. Ao fundo Prof.^a Dr.^a Leila Damiana.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2023.

O planejamento do Seminário Constru(indo) Caminhos para a Universidade como possibilidade para Itinerário Formativo no Ensino Médio, aconteceu com a colaboração dos estudantes participantes dos Círculos Epistemológicos e sob a orientação e supervisão da Prof.^a Dr.^a Leila Damiana Almeida dos Santos Souza, que auxiliou também na parte técnica e de certificação dos participantes, através da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC).

O conteúdo da Trilha Pedagógica apresentada no Seminário compõe o Produto Educacional. Para o evento, foi confeccionado o convite e enviado para todos os estudantes do CECCCCL, para a diretoria do NTE 19 – Núcleo de Tecnologia Educacional, em Feira de Santana, para as escolas de ensino fundamental dos Distritos e Povoados, com estudantes no CECCCCL e para o vereador Prof. Jhonatas Lima Monteiro, que participou da mesa temática, com discussões inclusivas. Completaram a mesa, a Prof.^a Dr.^a Leila Damiana Almeida dos Santos Souza e a estudante da 2^a. Série EPI, do CECCCCL, Daniella Lobo dos Santos, que também participou de todos os Círculos Epistemológicos.

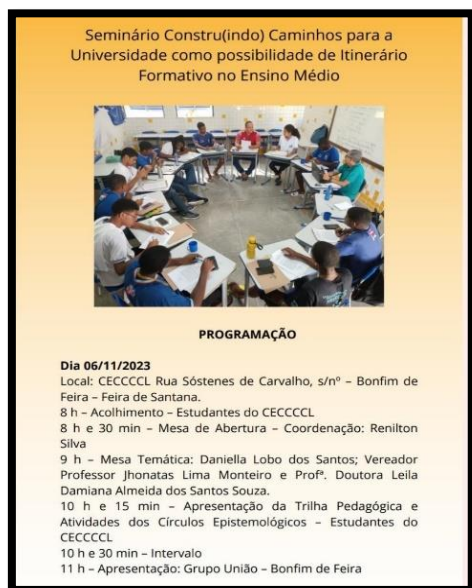
O Seminário Constru(indo) Caminhos para a Universidade como possibilidade de Itinerário Formativo para o Ensino Médio, contou com a participação de 64 (sessenta e quatro) pessoas certificadas, que se inscreveram de acordo com as orientações, mas, no total, 93 (noventa e três) pessoas assinaram à lista de presença.

A participação da comunidade aconteceu através do Grupo União de Bonfim de Feira, que fez algumas apresentações, divulgando os valores da cultura local.

O folder foi distribuído para que os presentes pudessem acompanhar a programação. No material, a imagem de um dos Círculos Epistemológicos reforça a ideia de democratização e

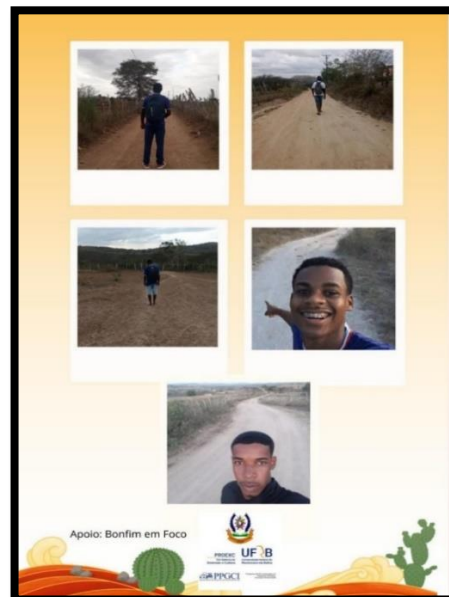
participação dos estudantes, além das imagens de alguns estudantes apontando os caminhos que seguem de casa em direção à escola, fazendo uma criativa alusão ao título do Seminário.

Figura 11: Folder do Seminário – frente



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2023.

Figura 12: Folder do Seminário – verso



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2023.

As falas e demais materiais (Vídeos, Quiz, Textos), que compõem o Produto Educacional, estão disponibilizados, virtualmente. Sobre essa possibilidade de acessar, virtualmente, houve, no evento, uma demonstração do funcionamento, além disso o material é autoexplicativo e não oferece qualquer dificuldade. O *link* também consta material impresso da *Trilha Pedagógica: caminhos para universidade – itinerário formativo de estudantes camponeses no Ensino Médio*.

O material foi aplicado, no mês de setembro/2023, entre os estudantes que participaram dos Círculos Epistemológicos. Depois, foi apresentado aos demais estudantes, e ao público em geral, no Seminário Constru(indo) caminhos para a universidade como possibilidade de Itinerário Formativo no ensino médio. Aplicamos também para os professores, durante a Jornada Pedagógica 2024, realizada entre 01 e 07.02.2024. Quanto à avaliação pelos professores e estudantes, essa etapa aconteceu nos primeiros dias de aula do ano letivo de 2024, mais precisamente, entre os dias 19 e 21.02.2024. Ressaltamos que, ainda no primeiro semestre de 2024, será validado pela Banca Examinadora para que possa ser publicizado.

3.4.3 Aplicação e avaliação do Produto Educacional

Importante ressaltar que, quando mobilizamos a Categoria 3, relacionando-a como objetivo 3, foi possível compreendermos que, no processo entre as discussões, no Terceiro Círculo Epistemológico até a elaboração/execução do *Seminário Constru(indo) caminhos para a universidade*, houve uma articulação de pensamentos, problematizações e ações, que tornou possível dar uma forma concreta ao Produto Educacional.

Essa articulação e, conseqüentemente, as mobilizações e construções nos permitiram evidenciar as etapas requeridas para um Produto de Mestrado Profissional. Após, e concomitante à apresentação, pudemos fazer a aplicação do Produto. Essa etapa se deu em momentos distintos, para dois grupos, visto que entendemos ser necessário aplica-lo para estudantes e professores.

Considerando que se trata de uma pesquisa participante e a ação dos pesquisandos foi clara em todas as etapas, também procuramos dialogar sobre a aplicação das informações, problematizações e desafios do material para os estudantes, em geral. Essa preocupação, na fase de aplicação com os pesquisandos, foi para compreendermos o alcance do Produto e percebermos, junto ao grupo para qual o material é endereçado, a viabilidade do mesmo; afinal, eles representam os demais estudantes que, por razões diversas, não puderam ou não quiseram, nesse momento, participar da pesquisa.

Especialmente, no Terceiro Círculo Epistemológico, fizemos uma análise das atividades propostas, descartando o que não se caracterizava como algo que pudesse realmente contribuir. Dessa forma, os estudantes foram percebendo que era necessário adequar as atividades para algo equivalente ao ensino médio, da primeira até a terceira série. E ainda disseram que deveria ser algo atraente, tanto no visual quanto nos desafios propostos pela Trilha/Produto.

Após o Terceiro Círculo, tivemos um encontro, no dia 04.10.2023, a quarta-feira subsequente, para que pudéssemos realizar as atividades presentes na *Trilha Pedagógica: caminhos para universidade - itinerário formativo de estudantes camponeses no Ensino Médio*. Nesse encontro, foram realizadas as leituras dos textos, discussões das questões propostas, através de imagens e pudemos assistir aos vídeos que 5 (cinco) estudantes produziram. Ainda realizamos as atividades do *Quiz* e planejamos o Seminário, que foi realizado em 06.11.2023, agora destinado para os demais estudantes interessados e para o público em geral. O Seminário também e constituiu como momento para aplicação do Produto.

Desde o Momento de Sensibilização, apresentamos aos estudantes os objetivos da pesquisa e sobre as questões que envolviam a elaboração do Produto. Igualmente, estiveram na

pauta de cada um dos Círculos Epistemológicos, inclusive pedíamos sugestões que foram amadurecendo, gradativamente, o Produto e os próprios Círculos. No Terceiro Círculo, com a elaboração finalizada, observamos que, de alguma forma, a aplicação foi acontecendo, concomitantemente, à elaboração, mas aproveitamos o encontro do dia 04.10.2023 para que essa aplicação se evidenciasse de forma mais clara e os estudantes pudessem “experimentar” cada atividade da *Trilha Pedagógica: caminhos para universidade*. Essa etapa foi de extrema importância, porque possibilitou um reconhecimento de potencial, e de eventuais fragilidades, do material, antes de uma aplicação por pessoas que não estiveram, diretamente, envolvidas com a elaboração, bem como antes da fase de avaliação pelos que se envolveram, diretamente, com a pesquisa. De acordo com Chisté (2016),

Nessa etapa serão implementadas as atividades de intervenção planejadas. Os participantes do grupo de pesquisa precisam gerenciar conjuntamente a realização das atividades previstas. [...] Ao final de cada atividade aplicada, pode-se reunir o grupo de pesquisa para avaliar, analisar (teoria e prática) e interpretar o andamento das ações e, se necessário, replanejar o processo (Chisté, 2016, p. 798).

Na aplicação do Produto Educacional, ficou evidente a importância da mobilização dos estudantes para que possam interferir nos seus espaços de vivências, bem como nos espaços de outros estudantes, objetivando o acesso ao ensino superior. Tal etapa nos remete aos Conselhos Escolares e à atuação de pedagogos e das “crianças” na realidade da Escola-Comuna, cuja ideia de organização coletiva, proposta por Pistrak (2009), está no cerne desta pesquisa:

A elaboração de programas e métodos de trabalho, questões de formação que continuamente mudam seu lugar, exigem novas e novas correções e complementações, e continuamente batem à porta a cada dia. Colocá-las em algum limite mais definido é tarefa ainda para um futuro não muito próximo (Pistrak, 2009, p. 310).

Esse movimento de elaboração, aplicação e avaliação, com participação do pesquisador e dos pesquisandos, torna o material didático/instrucional (Produto) dinâmico e fruto das diversas contribuições, mas era necessário, para esse tipo de Mestrado, que ainda passasse pela etapa da avaliação. Essa etapa foi desenvolvida com os estudantes e professores da escola.

A avaliação, no processo de ensino e aprendizagem, é importante, dentre outros, porque possibilita novas proposições, a partir de outras interferências e, no caso de um Produto Educacional, são necessários outros olhares, que apontem direções para o aperfeiçoamento e melhor aplicação, ou seja, há uma necessidade de evidenciar a viabilidade e a efetiva prática. Assim, segundo Chisté (2016),

Cabe aos Programas de Pós-Graduação que incluem mestrados profissionais na área de ensino colocar em foco essa discussão, para que as pesquisas efetivamente contribuam com a melhoria da educação brasileira, bem como ajudem a pressionar os órgãos legisladores, para que modifiquem as normativas, contemplando em suas leis relações indissociáveis entre teoria e prática (Chisté, 2016, p. 794).

A ideia dessa necessidade de avaliação é corroborada com por Santos e Lima (2021, p. 10), quando dizem que: “ressalta-se a importância do processo de elaboração e avaliação de um Produto Educacional capaz de contribuir na ampliação e qualidade do processo de ensino-aprendizagem”. Assim, elaboramos um questionário de 5 (cinco) questões e disponibilizamos, via Google Formulários, aos professores e estudantes do CECCCCL. Anexa ao formulário, enviamos a *Trilha Pedagógica: caminhos para universidade*, em formato físico, para que pudessem avaliar tanto os aspectos relacionados à forma quanto ao conteúdo do Produto.

Através da coordenadora pedagógica, Widnaia Silva Coelho Leite, solicitamos que se desse visibilidade e pedimos ampla divulgação, através dos canais de comunicação da escola, para que respondessem ao questionário de avaliação do Produto, durante os dias 19 e 21.02.2024. Esse material foi aplicado para os estudantes que participaram dos Círculos Epistemológicos e também foi apresentado no Seminário Constru(indo) caminhos, momento em que, inclusive, houve a experimentação de algumas atividades da Trilha.

No formulário de avaliação, colocamos 5 (cinco) questões para cada grupo avaliador (professores e estudantes).

Pedimos que todos os professores respondessem ao questionário no link: https://docs.google.com/forms/d/15vt7fD6YCwx6Hfo881x9vKtd2rgCLCNfwdHw82Y6f_s/e dit. Obtivemos assim as seguintes respostas:

Quadro 12: Formulário de Avaliação do Produto (Professores)

| Perguntas | Avaliação |
|--|--|
| 1. O texto é apresentado de modo atrativo e de fácil compreensão? | Muito relevante – 77,8% Relevante – 22,2% Mais ou menos relevante – 0,0% Irrelevante – 0,0% |
| 2. Está explicitado na Apresentação a origem, os objetivos e o público-alvo? | Muito relevante – 100% Relevante – 0,0% Mais ou menos relevante – 0,0% Irrelevante – 0,0% |
| 3. Os textos apresentam escrita acessível e de fácil compreensão? | Muito relevante – 66,7% Relevante – 33,3% |

| | |
|---|--|
| | Mais ou menos relevante – 0,0% Irrelevante – 0,0% |
| 4. As atividades são atraentes, despertam interesse e suscitam reflexão? | Muito relevante – 77,8% Relevante – 22,2% Mais ou menos relevante – 0,0% Irrelevante – 0,0% |
| 5. O material pode contribuir para auxiliar os estudantes no acesso ao ensino superior? | Muito relevante – 77,8% Relevante – 22,2% Mais ou menos relevante – 0,0% Irrelevante – 0,0% |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com dados do Google Formulários, 2024.

Dos 17 (dezessete) professores que compõem o quadro docente do CECCCCL, 9 (nove) responderam às questões, de acordo com o quadro acima. A partir desses resultados, foi possível observar os percentuais de relevância em todas as questões, que superaram os 60%, indicando que, segundo os docentes, o Produto Educacional pode, realmente, auxiliar estudantes no acesso ao ensino superior. Assim, esperamos que o material contribua para alterar a lógica excludente da presença de estudantes camponeses do CECCCCL nas universidades.

Para os estudantes, apresentamos o questionário através do link abaixo e, a seguir, pudemos visualizar as respostas e os percentuais aferidos.

https://docs.google.com/forms/d/1B_lwP3ZcQW5ks9HJs1oDb_MvcrLB2Q2EETW2U7t2fOU/edit

Quadro 13: Formulário de Avaliação do Produto (Estudantes)

| Perguntas | Avaliação |
|---|--|
| 1. O material apresenta um texto de fácil compreensão? | Muito relevante – 57,1% Relevante – 33,3% Mais ou menos relevante – 9,5% Irrelevante – 0,0% |
| 2. A linguagem é acessível e atrai o estudante? | Muito relevante – 66,7% Relevante – 28,6% Mais ou menos relevante – 0,0% Irrelevante – 4,7% |
| 3. As atividades são desafiadoras, criativas, despertam o interesse e suscitam reflexões? | Muito relevante – 52,4% Relevante – 38,1% Mais ou menos relevante – 9,5% Irrelevante – 0,0% |

| | |
|---|--|
| 4. O material traz informações/reflexões que possam auxiliar estudantes no acesso ao ensino superior? | Muito relevante – 66,7% Relevante – 19% Mais ou menos relevante – 14,3% Irrelevante – 0,0% |
| 5. O conteúdo desperta maior interesse pelo ENEM? | Muito relevante – 71,4% Relevante – 23,8% Mais ou menos relevante – 4,8% Irrelevante – 0,0% |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com dados do Google Formulários, 2024.

O questionário de avaliação para os estudantes foi respondido por 21 (vinte e um) deles. Logo, faz-se necessário destacar a importância dada à avaliação, não apenas como etapa natural do processo, mas também por entender que dar a oportunidade para quem participou na elaboração do Produto é uma forma de manter o espírito coletivo e, sobretudo, fazer com que percebam que, através das suas respostas, será possível realizarmos mudanças para aperfeiçoamento da Trilha. Considerando-se que os Círculos Epistemológicos contaram com 12 (doze) estudantes, houve um acréscimo de 9 (nove), que se interessaram pela pesquisa e seus resultados.

Consideramos, na verdade, como uma avaliação processual, pois, em cada etapa, fomos planejando, elaborando, alterando, quando necessário, replanejando e avaliando sempre. Chisté (2016) confirma, quando diz que:

A avaliação ocorrerá durante toda a pesquisa, embasada na relação teoria e prática, pois não há crítica possível sem a mediação da teoria. Contudo, ao final da intervenção, diante dos dados produzidos, é necessário que o grupo de pesquisa analise e faça a avaliação final da operação, relacionando-a aos objetivos estabelecidos na primeira fase (Chisté, 2016, p. 798).

Procuramos conduzir a avaliação de modo que os professores e estudantes pudessem examinar o material da Trilha/Produto e avaliar, em todos os aspectos identificados, seguindo o que se espera de um Produto de Mestrado Profissional. De alguma forma, as questões ajudaram a tornar o questionário de avaliação mais aproximado daquilo que se requer, não atrelando, simplesmente, a um caráter de mensuração. Agora que o questionário foi avaliado pelos pesquisandos e outros colaboradores, seguirá para as devidas avaliações e validação pela Banca Examinadora. Após a etapa de validação do Produto pela banca examinadora, o mesmo será disponibilizado para o Colégio do Campo Cupertino de Lacerda e para a Coordenação da Educação do Campo/Quilombola da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Ressaltamos que, em todas as etapas da pesquisa, procuramos não desvencilhar do rigor científico, sem perder o caráter humano necessário para a compreensão da realidade. Logo, “[...] toda pesquisa tem como intencionalidade indagar algo a partir de uma problemática vivenciada no contexto social”. (Sousa e Santos, 2020, p. 1398). No nosso caso, buscamos indagar e propor alternativas de transformação social, para democratização e acesso de jovens camponeses ao ensino superior.

Naturalmente, não temos todas as respostas, mas a criação de uma Trilha Pedagógica permitiu reflexões e apontou caminhos na tentativa de resolução da problemática vivida: a necessidade de acesso de estudantes camponeses ao ensino superior.

Por fim, podemos afirmar que a participação dos pesquisandos, em todo processo investigativo, permitiu que os mesmos se percebessem como sujeitos autônomos e responsáveis pelo seu próprio conhecimento. Assim, compreenderam que existe a possibilidade de se estabelecer parceria entre a escola e a universidade para que, juntos, despertem nos jovens camponeses e nas suas famílias o papel de agentes transformadores da realidade e, como sujeitos de direitos, possam acessar ao ensino superior.

4 RESULTADOS ALCANÇADOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A lógica educacional em que se estruturou a escola, no Brasil, sempre existiu em função dos mais ricos. Historicamente, sustenta-se pelos princípios do capitalismo liberal, que privilegia poucos em detrimento de muitos. Assim, a maioria não tem condições de usufruir do que é seu por direito. A consequência desse modelo é que o universo educacional propõe uma educação, majoritariamente, urbana, seletiva e classificatória.

Essa lógica exclui crianças e jovens das periferias e se agrava quando se trata de crianças e jovens do campo. Lugar esse que, historicamente, foi tratado com lugar de “atraso”, reforçando estereótipos pejorativos e discriminatórios. Nesse trabalho, abordamos o campo como um lugar de vida e de riquezas; de lutas e conquistas; de pertencimento e de permanências.

Nessa perspectiva, buscamos desenvolver estratégias metodológicas, por meio de uma intervenção pedagógica inovadora, que oriente os estudantes camponeses na mobilização dos processos de aprendizagens, que possam contribuir para o acesso ao ensino superior. Esse foi o objetivo geral da pesquisa e tem relação com os jovens estudantes do campo. Estes, por sua vez, fazem parte de um contingente que, gradativamente, foi inserido no contexto escolar, porém ainda não conseguem, de modo significativo, acessar ao ensino superior. O aumento de matrículas na educação básica não seguiu na mesma proporção no ensino superior, especialmente, para os estudantes camponeses, até por não haver vagas disponíveis e condições favoráveis.

Essas questões geraram diversas inquietações, especialmente, para mim, pela minha origem camponesa e por trabalhar em um contexto de escola do campo. Portanto, mesmo na minha vivência urbana, mantenho essa ligação com o campo. Por isso, a pesquisa impactou a mim de modo especial. Nesse sentido, procuramos pensar como uma intervenção pedagógica pode orientar a organização coletiva de estudantes e contribuir para a mobilização de aprendizagens, que os permitam acessar ao ensino superior. Essa questão se tornou o problema de pesquisa, a partir do qual desenvolvemos os objetivos. Para tanto, utilizamos a metodologia dos Círculos Epistemológicos, para elaborar um Produto Educacional que pudesse contribuir na organização coletiva dos jovens estudantes camponeses e mobilizá-los na busca pelo acesso ao ensino superior.

Enquanto pesquisador, acredito que a *Trilha Pedagógica: caminhos para universidade - itinerário formativo de estudantes camponeses no Ensino Médio* oferece conceitos e questões problematizadoras, que vão auxiliar professores e estudantes para discussões na escola. Os estudantes conseguiram perceber o protagonismo, a importância da auto-organização e da luta

por pertencimento, deixando, no Produto Educacional, as suas marcas. Para a escola é um material pedagógico que pode ser utilizado como componente curricular, ou parte de um deles, ou ainda como itinerário formativo. Para a Coordenação da Educação do Campo/Quilombola da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, mantemos o compromisso de apresentar-lhes o Produto finalizado, após a validação do mesmo pela banca examinadora. Assim, caso considerem pertinente, o material estará disponível para aplicação em outras escolas da Bahia.

Aos excluídos, precisa ser garantido um currículo de políticas afirmativas, que não cale as vozes pardas, pretas, dos filhos dos trabalhadores e dos jovens estudantes camponeses. Os modelos vigentes criam mecanismos para impedir quaisquer avanços. Os prejuízos são maiores ainda, quando se trata de vozes que não contam com mecanismos de inserção e divulgação dos seus “gritos”. No campo, esse silenciamento é ainda mais evidente.

Não há como garantir o acesso dos jovens camponeses ao ensino superior, sem que se criem outras condições que sejam concretas de acesso ao conhecimento e de percepção de sua realidade, que antes seja identificado o real papel da escola e da universidade, sua função na comunidade e compreensão da função social e em qual lógica se apoia.

Essas questões me incomodaram, inicialmente, como professor e pesquisador e, de alguma forma, busquei trazê-las para discussões além do ambiente escolar. Esse incômodo se abrandava, quando percebemos que a pesquisa e seu Produto poderão, de alguma forma, contribuir para um alcance social maior, seja para os estudantes do Colégio Cupertino de Lacerda ou outra escola do campo. Acreditamos que as discussões, quando passam para o coletivo, geram uma expectativa maior de esperança pela mudança da situação do acesso dos jovens estudantes camponeses ao ensino superior. Nas discussões, eles compreenderam que é dever do Estado promover alterações, que garantam a inclusão e, gradativamente, vá reduzindo índices negativos e alterando a realidade negativa que se perpetua no país.

Nesse cenário, se desenvolveu nossa pesquisa e nesse cenário pudemos realizar uma ação interventiva por meio do Produto Educacional elaborado com os pesquisandos. Ou seja, como parte da pesquisa, junto com os estudantes camponeses do CECCCCL, elaboramos nosso Produto, a *Trilha Pedagógica: caminhos para universidade - itinerário formativo de estudantes camponeses no Ensino Médio*. A Trilha foi apresentada no Seminário Constru(indo) Caminhos para a Universidade, não apenas como forma de cumprir uma das fases requeridas para uma pesquisa no âmbito de um Mestrado Profissional da área de Ensino da CAPES, mas, foi momento de reafirmar o trabalho coletivo, que se fez presente em todas as fases da pesquisa e do Produto, na elaboração, na aplicação e na apresentação. Assim, rumo à validação do mesmo, a certeza que fica é que a pesquisa que foi dinâmica e dialógica, deixando como contribuição

social um Produto Educacional que poderá contribuir para a transformação das condições precárias de acesso dos jovens camponeses ao ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ACCORSSI, Aline; CLASEN, Julia; VEIGA JÚNIOR, Álvaro. **Círculos Epistemológicos: reflexões sobre uma abordagem de pesquisa freiriana.** *Dialogia*, São Paulo, n. 39, p. 1-14, e20418, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/39.2021.20418>.
- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Princípios pedagógicos da educação do campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo**, 2011.
- ANDRADE. Francisca Marli Rodrigues de. RODRIGUES, Marcela Pereira Andrade. **Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento.** EDUR • Educação em Revista. 2020; 36:e234776. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698234776>.
- ANDRÉ, Tamara Cardoso; COPETTI, Camila Regina. **Fechamento de escolas no Brasil (2010-2020): agenda neoliberal?** Revista Pedagógica, Chapecó, v. 25, p. 1-28, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v25i1.6934>.
- ARROYO, Miguel G. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos.** Educar em Revista. Curitiba, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzalez (Org.). **A educação básica e o movimento social do campo.** Rio de Janeiro, Vozes, 2008.
- ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Repensar o ensino médio: por quê?** In: DAYRELL, Juarez.
- ARROYO, Miguel G. Prefácio, In: Carlos Rodrigues Brandão, **História do menino que lia o mundo.** São Paulo, Expressão Popular, 2014.
- BAHIA. **Portaria nº 190/2024.** Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 27 de janeiro de 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo;** tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Petrópolis, Editora Vozes, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio. (Org.). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: _____. **Escritos de educação.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p. 217-227.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio, In: SILVA, Andrerika Vieira Lima; PAULO, Fernanda dos Santos; TESSARO, Mônica. **Educação popular e pesquisas participativas.** Veranópolis: Editora Diálogo Freiriano, 2020.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues e BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez./2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Brasília, 2023.

BRASIL, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Porto Alegre, 2020.

CALDART, Roseli Salete. KOLLING, Eduardo Jorge. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo n. 4, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo**. Texto produzido para a 23ª. Reunião Anual da ANPED Disponível em: www.mst.br. Acesso em 20 out. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO. G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. KOLLING, Eduardo Jorge. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo nº 4, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: **Dicionário da Educação do Campo**, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. Educação do Campo: campo-políticas públicas -educação/ Bernardo Mançano Fernandes... [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Inca; MDA, 2008.

CASTRO. Elisa Guaraná de. Juventude do Campo. *Dicionário da Educação do Campo*, 2012. FARIA, E. M. da S. de; MOSCOVITS, A. B. O direito à educação escolar para os sujeitos do campo: tutela do estado ou construção social coletiva? **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 398–413, 2017. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.893. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6976>. Acesso em: 16 dez. 2022. COLOMBO, Irineu Mario. ANJOS, Dirceia Aparecida Silva. ANTUNES, Jovana Ritter. Pesquisa Translacional em Ensino: uma aproximação. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, nº 1, 2019 – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

FARIA, Edite Maria da Silva de. *A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros – assentamento Nova Palmares – Conceição do Coité – Bahia*, 2014, tese de doutorado, UNEB, Salvador, Bahia.

FARIA, Edite Maria da Silva de e MOSCOVITS, Aline Batista. O direito à educação escolar para os sujeitos do campo: tutela do Estado ou construção social coletiva? Educação em Perspectiva. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.893, 2018.

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.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês. **Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo n. 5, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os usos da terra no Brasil**: Debates sobre políticas fundiárias. São Paulo: Cultura Acadêmica: 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CAMACHO, Rodrigo Simão. Crítica à crítica ao paradigma da educação do campo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 49-73, set./dez. 2017.

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.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Território Camponês**. In: Dicionário da Educação do Campo/Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paula Alentajano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, ago. 2002.

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal, **VI Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas do Estado do Pará**. Castanhal – Pará, 26.04.2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução Raquel Ramallete. 41.ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Princípios pedagógicos da educação do campo**: caminho para o fortalecimento da escola do campo. RPGE, Araraquara, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 148 p.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 158p.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 2. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. Coleção Leitura.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 6^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire).
- FREITAS, Luiz Carlos de. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. **Cadernos do ITERRA**, n. 15, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1994. 304f. Tese (livre-docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social. In: CALDART, R. S.; ALENTEJANO, P.; (Org.) **MST: universidade e pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradição**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: FRANÇA, Júlio César; WANDERLEY, Lícia Maria. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288.
- GORI, Renata Machado de Assis. **Observação participativa e pesquisa-ação: aplicações**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás, vol. 1, n. 2, jan./jul., 2006.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARFIM, Lucas e PESCE, Lucila. Formação inicial do pedagogo para integrar as TDIC às práticas educativas. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. Publicação contínua. ISSN 1982-7199. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 15 out. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa; questão para reflexão**. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. *In: Dicionário da Educação do Campo*, 2012.

MOREIRA, M. A. **Uma análise crítica do ensino de Física**. Estudos Avançados 32 (94), p. 73- 80, 2018.

NASCIMENTO, Mirian Bezerra de Matos, MARQUES, Tatyane Gomes e TRINDADE, Domingos Rodrigues da. **Jovens do campo no ensino superior**. Revista Exitus, vol. 10, e020035, 2020.

OLIVEIRA, Lanna Cecília Lima de. SILVA, Luana Patrícia Costa. SILVA, Matheus Ferreira da Silva. **Fechamento das escolas do campo: entre territórios de articulação, resistência e luta**. Revista Teias. ProPED. Ufrj. DOI: 10.12957/teias.2023.67227.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. **Dicionário da Educação do Campo**, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **O “Círculo de Cultura” na perspectiva da intertransculturalidade**. Instituto Paulo Freire. acervo.paulofreire.org, 2003.

PALUDO, Conceição. **Dicionário da Educação do Campo**, 2012.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 2011.

PISTRAK, Moisey M. **A Escola-Comuna**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone Evangelista; CARRÃO, Eduardo Vítor de Miranda e COELHO, Edgar Pereira. **Círculo epistemológico círculo de cultura como metodologia de pesquisa**. Revista Educação & Sociedade. Ano 9. n° 13. Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

SANTOS, Vanessa Costa e GARCIA, Fátima Moraes. O fechamento das escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. Kiri-kerê; Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, Vol. 1, out. 2020.

SANTOS, José Emiliano, LIMA, André Suêlto Tavares; Elaboração, aplicação, avaliação e validação do produto educacional: cartilha ambiental – resíduos sólidos no contexto da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 2, n.21, p. e11149, ago. 2021. ISSN 2447-1801.

SCORTEGAGNA, L.; LIMA, C. da C. de. Papel e utilização das TDIC no contexto da educação básica brasileira. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 13, 2017. p. 260-266. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2874>. Acesso: 15 out. 2021.

SILVA, Andrerika Vieira Lima; PAULO, Fernanda dos Santos; TESSARO, Mônica. **Educação popular e pesquisas participativas**. Veranópolis: Editora Diálogo Freiriano, 2020.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SOUSA, José Raul de e SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Análise de Conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer**. Pesquisa em Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 – 1416, jul. – dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

SOUZA, Leila Damiana Almeida dos Santos. Potes que guardam vidas, vidas que viram histórias: a Poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA, 2019, tese de doutorado, UFBA, Salvador, Bahia.

SOUZA, Leila Damiana Almeida dos Santos. BRAGA, Clarissa Bittencourt de Pinho e. **Potes cheios de história: uma dinâmica interativa de oralidade para afirmação da identidade e das culturas da infância de crianças assentadas**. In: Edilene Matos e José Roberto Severino, Oralidades entre costuras do tempo. EDUFBA, Salvador, 2020.

SOUZA, Leila Damiana Almeida dos Santos. MORAIS, Milena dos Santos Souza. **Narrativas dos direitos em tempo de opressão e esperança**. Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade. Naviraí, v. 10, n.24, p.199-213, jul./set. 2023.

SOUZA, Leila Damiana Almeida dos Santos e SOUZA, Kleber Peixoto de. Dossiê: **As interseccionalidades da Educação Especial e Educação do Campo em ambientes diversos**. Revista Cocar. Edição Especial N.21/2003 p. 1-20 ISSN 2237-0315.

TAFAREL, C. N. Z.; BELTRÃO, J. A. Destruição de Forças Produtivas e o Rebaixamento da formação da BNCC do Ensino Médio. **Revista O Capital contra a Educação da Classe Trabalhadora**, v. 11, n. 1, 2019.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos; HENZ, Celso Ilgo. **Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores**. 2017.

UNDIME. **Divulgado resultado do ensino fundamental e médio da 2ª etapa do Censo Escolar 2021**. Brasil, 22 março 2022. Disponível em:

<https://undimebahia.com.br/2022/05/23/divulgado-resultado-do-ensino-fundamental-e-medio-da-2a-etapa-do-censo-escolar-2021/>. Acesso em: 10 out. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

ESTUDANTES CAMPELINOS: A ORGANIZAÇÃO COLETIVA COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGENS PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.

Caro (a) estudante,

Fazemos parte do PPGECID (Programa de Pós-Graduação Científica, Inclusão e Diversidade) e nossa pesquisa trata de questões que podem interessar a você que estuda em uma escola do campo, por isso queremos contar com sua participação.

Precisamos de algumas informações, garantindo total sigilo sobre elas, além disso, seu nome não será divulgado. Queremos investigar como os jovens do CECCCCL se organizam e mobilizam as aprendizagens para acesso ao ensino superior. Quando a pesquisa estiver concluída, previsão para final de 2023 e junto com ela um videodocumentário todo material será disponibilizado.

Agradecemos sua atenção e colaboração e contamos com seu aceite.

Renilton Gomes Silva

Mestrando do PPGECID – UFRB

reniltonsilva@aluno.ufrb.edu.br

Declaro que li e aceito participar da presente pesquisa **ESTUDANTES CAMPELINOS: A ORGANIZAÇÃO COLETIVA COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGENS PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.**

() Sim () Não

Nome: _____

1 – Como você se identifica:

Masculino () Feminino () Outro () _____

2 – Data de Nascimento

____/____/____

3 – No Ensino Médio do CECCCCL você está cursando a

1ª. série () 2ª. série () 3ª. série ()

4 – Você reside em

Bonfim de Feira () Poço () Mangabeira () Jurema ()

Tocos () Santo Antonio () Mata () Peri () Terra Nova ()

Cajá () Crueira () Caboronga () Santa Maria ()

Comunidade _____ () Fazenda () _____

5 – Após concluir o Ensino Médio você tem como objetivo

Ingressar na Universidade pública ()

Ingressar na Universidade particular ()

Fazer um curso técnico ()

Morar em área urbana e conseguir um emprego ()

Permanecer onde mora cuidando da terra ()

Casar e ter filhos e continuar morando onde está ()

Outro plano: _____

7 – Você acredita que o conhecimento produzido no CECCCCL é suficiente para que o estudante ingresse na Universidade pública?

Sim () Não ()

8 – Você se interessa em participar de um grupo de discussão (Círculos Epistemológicos) em 2 (dois) encontros sobre o acesso dos estudantes do CECCCCL ao ensino superior?

Sim () Não ()

9 – Se sim, você estaria disposto (a) a vir para o colégio em turno oposto para participar junto com alguns colegas de um grupo de estudos?

Sim () Não ()

10 – Você aceitaria participar de gravações sobre essas questões de acesso dos jovens do campo do CECCCCL ao ensino superior?

Sim () Não ()

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO

Os Círculos Epistemológicos seguirão a lógica dos objetivos propostos que no geral será investigar as formas de organização coletiva dos jovens estudantes camponeses para mobilização de aprendizagens para o acesso ao ensino superior.

MOMENTO DE SENSIBILIZAÇÃO – Dia 06.09.2023

Objetivo:

- Compreender a percepção que os jovens estudantes camponeses têm do impacto da escolarização em relação ao acesso ao ensino superior.

ROTEIRO

9 h – Acolhimento dos estudantes na Sala 01 do Centro Educacional Cenequista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda

Vídeo: Não vou sair do campo – Youtube

9.15 – Apresentação do Programa, do Pesquisador e da Orientadora

Slides com apresentação

Fala da orientadora: Prof.^a Leila Damiana Almeida Santos Souza

9.30 – Escuta sensível sobre a percepção dos estudantes com relação a escola e a eles mesmos a partir das questões:

- Os estudantes do campo querem/desejam ingressar no ensino superior?
- Os estudantes se consideram aptos/capazes de acessarem o ensino superior?
- Quais as potencialidades dos estudantes do campo?
- Como é a relação entre os estudantes e a escola do/no campo?
- Quais as expectativas com o lugar em que os estudantes residem?

Os estudantes explicitarão percepções, inquietações e respostas utilizando a fala, a escrita ou qualquer outra linguagem com materiais disponibilizados.

10 h – Intervalo para lanche.

10.20 – Diálogos sobre as respostas dos estudantes. Possíveis comentários a partir do que for observado.

10.50 – Aplicação do questionário para identificação dos interessados em participar da pesquisa.

11.00 – Explicação do que são os Círculos e onde queremos chegar com a pesquisa e o Produto. Explicação sobre o Produto do Mestrado Profissional.

11.10 – Em pequenos grupos os estudantes colocarão palavras que demonstrem suas expectativas com relação às discussões e possibilidades de ingresso ao ensino superior.

Registro das palavras geradoras para continuação com os Círculos Dialógicos e formação dos temas geradores para a continuidade.

11.45 – Agradecimentos e convite para o próximo Círculo, dia 13.09.2023 às 14 horas na Biblioteca com os interessados.

PRIMIERO CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO

ROTEIRO

Local: Sala 04 do Centro Educacional Cenecista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda.

Dia 13.09.2023.

Horário: 14 h.

Objetivo:

- Identificar fatores que promovem fragilidades ou potencialidades das escolas do campo para emancipação das/os jovens estudantes campesinos.

14 h – Acolhimento dos estudantes na Sala 01 do Centro Educacional Cenecista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda através de conversa informal, cumprimentos e palavras de encorajamento por parte do pesquisador para que os estudantes busquem o diálogo e construam um ambiente de organização coletiva.

14 h e 5 min – Breve explanação sobre Paulo Freire e a ideia dos Círculos de Cultura, sobre o Produto do Mestrado Profissional e sobre respeito à fala do outro.

14 h e 20 min – A partir da compreensão que os estudantes campesinos têm do impacto da escolarização em relação ao acesso ao ensino superior propomos a reflexão sobre a percepção dos estudantes com relação a escola e a eles mesmos, utilizando:

1 – Exibição dos cartazes construídos no Momento de Sensibilização;

2 – Socialização das questões colocadas no Momento de Sensibilização:

- Os estudantes do campo querem/desejam ingressar no ensino superior?
- Os estudantes se consideram aptos/capazes de acessarem o ensino superior?
- Quais as potencialidades dos estudantes do campo?
- Como é a relação entre os estudantes e a escola do/no campo?
- Quais as expectativas com o lugar em que os estudantes residem?

14h e 30min – Escuta sensível a partir das reflexões. Os estudantes explicitarão percepções, inquietações e respostas utilizando a fala, a escrita ou qualquer outra linguagem.

14h e 45min – Intervalo para lanche.

15 h – Diálogos sobre as respostas dos estudantes. Possíveis comentários a partir do que for observado.

Sugerir palavras/temas geradores para desenvolvimento dos Círculos Dialógicos, acompanhamento do desenvolvimento das atividades e organização proposta pelos estudantes.

15 h e 30 min – Agradecimentos e convite para o próximo Círculo, dia 20.09.2023, às 14 horas na Sala 04 do CECCCCL.

Solicitar dos estudantes que mobilizem algo que ajudem na construção do Produto do Mestrado a partir da questão: Que ação é possível para auxiliar os estudantes no acesso ao ensino superior?

Registros para a continuação da circularidade.

SEGUNDO CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO

ROTEIRO

Local: Sala 04 do Centro Educacional Cenecista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda.

Dia 20.09.2023

Horário: 14 h.

Objetivo:

- Desenvolver processo educativo no diálogo, no sentido de uma ressignificação dos valores da escolarização dos jovens do campo, para o acesso ao ensino superior.
- Elaborar junto com os estudantes uma proposta para divulgação e mobilização de estratégias criadas com a organização coletiva.

14 h – Acolhimento com a leitura de fragmento do texto sobre os Círculos.

14 h e 05 min – Reflexão a partir das palavras e expressões propostas pelos estudantes no Círculo anterior.

Palavras e/ou expressões: dificuldade; oportunidade; atraso/esforço; estudo; desigual propositalmente; desigualdade no campo/ desistir no futuro e recursos.

14 h e 20 min – Reflexão a partir das três questões levantadas no I Círculo:

- Por que há um funil quando se trata do acesso ao ensino superior?
- O que é ser rico?
- Qual o significado da expressão “a favela venceu”, usada por artistas?

14 h e 50 min – Discussão sobre os fatores que promovem fragilidades ou potencialidades das escolas do campo para emancipação das/os estudantes camponeses;

Proposta prática: Que ação é possível construir para auxiliar os estudantes camponeses do Centro Educacional Cenecista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda no acesso ao ensino superior?

15 h e 10 minutos – Intervalo para lanche.

15 h e 20 min – Propor que os estudantes se organizem para elaboração da proposta de mobilização de estratégias criadas com a organização coletiva.

Registro para a continuação da circularidade.

TERCEIRO CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO

ROTEIRO

Local: Sala 04 do Centro Educacional Cenecista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda.

Dia 27.09.2023

Horário: 14 h.

Objetivo:

- Promover com as/os estudantes, um Evento de Extensão para divulgação e mobilização de estratégias criadas com a organização coletiva.
- Elaborar junto com os estudantes uma proposta para divulgação e mobilização de estratégias criadas com a organização coletiva.

14 h – Acolhimento e escuta sensível sobre o que os estudantes pretendem desenvolver para divulgação e mobilização de estratégias criadas com a organização coletiva com vistas ao acesso ao ensino superior.

14 h e 15 min – Elaboração de roteiro para construção de Produto Educacional.



15 h – Registro de todas os movimentos e etapas, discutir e selecionar elementos para compor o Produto Educacional. Criação de Roteiro, Calendário e Apresentação do Produto Educacional elaborado a partir dos Círculos Dialógicos/Epistemológicos.

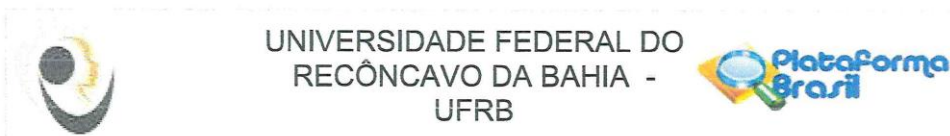
15 h e 20 min – Intervalo para lanche.

15 h e 30 min – Mobilização para outros círculos e outras possibilidades.

ANEXOS

1 - Parecer do CEP

| | | |
|---|---|---|
|  | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB |  |
| PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | | |
| DADOS DO PROJETO DE PESQUISA | | |
| Título da Pesquisa: ESTUDANTES CAMPESINOS: A ORGANIZAÇÃO COLETIVA COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR | | |
| Pesquisador: RENILTON GOMES SILVA | | |
| Área Temática: | | |
| Versão: 2 | | |
| CAAE: 69863123.3.0000.0056 | | |
| Instituição Proponente: Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade | | |
| Patrocinador Principal: Financiamento Próprio | | |
| DADOS DO PARECER | | |
| Número do Parecer: 6.167.209 | | |
| Apresentação do Projeto: | | |
| As informações dos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas do projeto (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2106604.pdf, de 22/06/2023) e/ou Projeto Detalhado/Brochura Investigador (brochurapesquisa.docx, de 22/06/2023). | | |
| Resumo: | | |
| "Esta pesquisa se propõe evidenciar a importância do protagonismo de estudantes campesinos na luta por uma formação política, socioeconômica, cultural e educacional, através da mobilização da organização coletiva, como estratégia de aprendizagem para o acesso ao ensino superior. Os estudantes que colaborarão na pesquisa estão matriculados no Centro Educacional Cenequista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda, uma escola do campo de Ensino Fundamental e Ensino Médio, localizada no Distrito de Bonfim de Feira, município de Feira de Santana, Bahia. O objetivo será investigar as formas de organização coletiva desses estudantes para mobilização das aprendizagens que contribuam para o acesso ao ensino superior. Entendemos que historicamente as escolas do campo são consideradas pejorativamente como lugar de atraso e, comparadas com as escolas das áreas urbanas, existe uma distância de oportunidades e da própria produção de conhecimento, visto que os estudantes campesinos precisam antes dar conta de muitas questões, inclusive as que se referem ao trabalho. Diante desta situação, muitas vezes são obrigados a | | |
| Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com Bairro: Centro CEP: 44.380-000 UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)99969-0502 E-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br | | |



Continuação do Parecer: 6.167.209

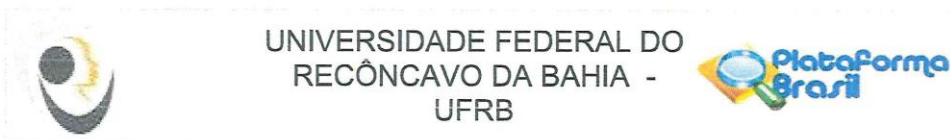
abandonarem a educação básica por falta de oportunidade e condições de prosseguir nos estudos, portanto, a questão de pesquisa que buscaremos responder será: como a organização coletiva de estudantes camponeses pode contribuir na mobilização de aprendizagens para o acesso ao ensino superior? A pesquisa procurará, dentro dos princípios freirianos observar caminhos e alternativas utilizadas na organização coletiva e que possam produzir resultados favoráveis aos estudantes. Com a metodologia participativa que será aplicada, buscaremos uma organização que possibilite que uns contribuam com outros, criando espaços colaborativos dentro da escola para que todos alcancem aquilo que é legalmente garantido por direito, o ingresso ao ensino superior. A metodologia consistirá numa pesquisa interventiva na perspectiva participante, de abordagem qualitativa, realizada por meio da análise documental, bibliográfica, da observação participante, da entrevista semiestruturada e dos círculos epistemológicos. Nos basearemos no pensamento de Bourdieu (2001), que postula sobre como o capital constrói uma lógica excludente, seletiva, classificatória, podendo contribuir para reflexão de como os jovens camponeses são colocados longe das universidades. Buscaremos também as contribuições de Pistrak (2013), sobre auto-organização e organização coletiva, como possibilidade dos estudantes se perceberem como sujeitos transformadores da realidade em que estão inseridos. Como estratégia do processo de organização, utilizaremos os círculos epistemológicos (ROMÃO, 2006), que surgem a partir da metodologia do Círculo de Cultura, criada por Freire, como uma proposição pedagógica em substituição às convencionais salas de aula, no processo de alfabetização. Os percursos desses estudantes, o diálogo entre os pares, suas fragilidades e potencialidades farão parte do itinerário investigativo, culminando na produção de um vídeo-documentário. Intentamos que o material audiovisual seja mais do que um produto final do Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, que os resultados do trabalho desenvolvido pelos estudantes contribuam para uma mudança nas suas trajetórias acadêmicas e venha possibilitar que outros jovens, a partir da organização coletiva, consigam ingressar no ensino superior".

(PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2106604.pdf, de 22/06/2023, p. 3).

Hipótese:

"A falta de organização coletiva dos estudantes camponeses pode cooperar para a falta de aprendizado uns com os outros criando barreiras ao acesso ao ensino superior, como a falta de recursos financeiros e apoio familiar. A organização coletiva dos estudantes camponeses pode permitir que eles engajem em atividades conjuntas para melhorar a qualidade do ensino em suas comunidades, desenvolver habilidades de liderança e construir relacionamentos com outros

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** elicaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.167.209

membros da comunidade que possam apoiá-los na busca pelo ensino superior".
(PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2106604.pdf, de 22/06/2023, p. 7).

"Metodologia Proposta:

1. Classificação

A pesquisa se classifica como participante.

2. Tipo

Tipologia colaborativa de natureza qualitativa.

3. Participantes

- Serão 10 estudantes do ensino médio, turno matutino, com acesso ao turno oposto no Centro Educacional Cenequista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda, à rua Sóstenes de Carvalho, s/nº - Bonfim de Feira, Feira de Santana – BA.

- Contato com os estudantes, via direção escola com carta convite para a sensibilização e levantamento dos participantes. Pesquisador aplicará o Questionário com interessados. Caso exceda, a escolha se fará entre eles.

- Será abordado os riscos dos participantes se sentirem desconfortáveis ou constrangidos; a participação é voluntária e aos que desejarem participar será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), caso haja menores participantes.

4. Instrumentos:

- Os Círculos Epistemológicos serão na sala que funciona a Biblioteca, e, além do momento de sensibilização, conduzido pelo pesquisador, serão 3 círculos epistemológicos presenciais, conduzido pelos estudantes com participação do pesquisador.

- Os encontros acontecerão nos momentos acordados com os estudantes.

- Os encontros serão realizados em 3 Círculos e serão informados de registros de som e imagem.

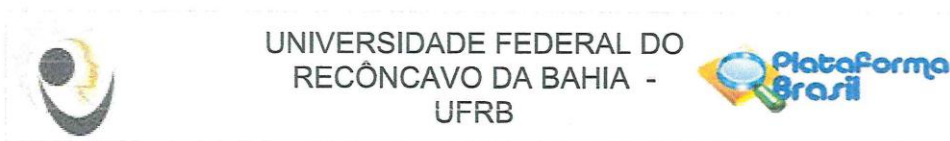
- Cada Círculo terá duração de 1 hora e meia e as propostas serão registradas pelos estudantes como resultado da organização coletiva.

- A pesquisa terá duas etapas, sendo que, a primeira etapa é o Momento de Sensibilização e aplicação do Questionário e a segunda etapa serão os Círculos Epistemológicos para construção de estratégias de organização coletiva para acesso de estudantes do campo ao ensino superior.

- Os participantes só participarão dos Círculos após aceitarem o TCLE e com autorização via TALE, no caso de menores, sendo que, poderão desistir de participar;

- Os participantes que não quiserem participar da pesquisa poderão continuar participando dos

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.167.209

Círculos Epistemológicos sem nenhum desconforto.

5. Etapas:

Os Círculos Epistemológicos seguirão a lógica dos objetivos propostos de investigação das formas de organização coletiva dos jovens estudantes camponeses para mobilização de aprendizagens para o acesso ao ensino superior.

Etapa 1 – Sensibilização

MOMENTO DE SENSIBILIZAÇÃO – A combinar com os estudantes para agosto/2023 Encontro com todos os estudantes do ensino médio do turno matutino, para explanação dos objetivos da pesquisa.

Aplicação do Questionário para identificação dos interessados em participar da pesquisa.

Etapa 2 – Círculos Epistemológicos

Datas definidas pelos estudantes entre agosto e outubro de 2023.

1º CÍRCULO – MOMENTO INICIAL

Compreender a percepção que os estudantes camponeses têm do impacto da escolarização em relação ao acesso ao ensino superior.

Construção de diálogos e ambiente de organização coletiva.

Observar a mobilização dos estudantes e da construção do Evento de Extensão.

2º. CÍRCULO – DESENVOLVIMENTO

Sugerir temas geradores e acompanhamento das atividades, horários, coordenação, desenvolvimento e organização dos estudantes.

Promover discussões com estudantes para identificar fatores com fragilidades ou potencialidades das escolas do campo para emancipação das/os estudantes camponeses.

Acompanhar os Círculos Epistemológicos, as discussões, construções, resultados iniciais.

Observar a autonomia dos estudantes na construção de propostas dentro das discussões.

3º. CÍRCULO – ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DO EVENTO

Acompanhar o desenvolvimento do processo no diálogo, ressignificação dos valores da escolarização dos estudantes camponeses para o acesso ao ensino superior e compreender as organizações coletivas surgidas a partir dos Círculos Epistemológicos.

Organização do Evento de Extensão”.

(PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2106604.pdf, de 22/06/2023, p. 7).

Objetivo da Pesquisa:

“Objetivo Primário:

Investigar as formas de organização coletiva dos estudantes camponeses para mobilização de

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com

Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000

UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)99969-0502

E-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RECÔNCAVO DA BAHIA -
UFRB



Continuação do Parecer: 6.167.209

aprendizagens para o acesso ao ensino superior.

Objetivo Secundário:

Compreender a percepção que os jovens estudantes camponeses têm do impacto da escolarização em relação ao acesso ao ensino superior; Identificar fatores que promovem fragilidades ou potencialidades das escolas do campo para emancipação das/os jovens estudantes camponeses; Desenvolver processo educativo no diálogo, no sentido de uma ressignificação dos valores da escolarização dos jovens do campo, para o acesso ao ensino superior; Produzir com as/os estudantes, um documentário registro de suas significações e as estratégias criadas com a organização coletiva".

(PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2106604.pdf, de 22/06/2023, p. 7).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

Riscos e ações:

Os participantes podem se sentir desconfortáveis ou constrangidos quando forem responder ou Questionário ou participar dos Círculos Epistemológicos quando forem falar de suas experiências. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador irá assumir a responsabilidade por eles. Colocando-se a disposição para orientá-los de forma a minimizar ou eliminar esses riscos. A qualquer momento os participantes podem desistir da pesquisa.

Benefícios:

Reflexão do trabalho coletivo dos estudantes camponeses;

Ao participar da pesquisa os estudantes camponeses serão estimulados a prosseguirem seus estudos no nível superior". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2106604.pdf, de 22/06/2023, p. 8).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, unicêntrico, com pesquisa que se classifica como participante, do tipo colaborativa de natureza qualitativa, desenvolvida Programa de Pós-Graduação em Educação Científica Inclusão e Diversidade – CETENS – UFRB, e com financiamento próprio.

(Projeto Detalhado / Brochura Investigador: brochurapesquisa.docx, de 22/06/2023).

Número de participantes no Brasil: 10.

Previsão de início do estudo (Envio da Carta Convite para os Estudantes): 21/08/2023.

Previsão de encerramento do estudo (Envio de Relatório Parcial e Final): 20/12/2023.

(PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2106604.pdf, de 22/06/2023, p. 8 e 9).

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RECÔNCAVO DA BAHIA -
UFRB



Continuação do Parecer: 6.167.209

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide o campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este parecer foi elaborado com base na carta resposta (cartaresposta.docx, de 22/06/2023) e demais documentos abaixo citados.

1. INFORMAÇÕES BÁSICAS - (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2106604.pdf, de 22/06/2023) e/ou Projeto Detalhado/Brochura Investigador (brochurapesquisa.docx, de 22/06/2023).

1.1 Solicitação atendida.

1.2 Solicitação atendida.

2. TCLE (tcle.docx, de 22/06/2023).

2.1 Solicitação atendida.

2.2 Solicitação atendida

2.3 Solicitação atendida.

2.4 Solicitação atendida.

3. TALE (tale.docx, de 22/06/2023).

3.1 Solicitação atendida.

3.2 Solicitação atendida.

3.3 Solicitação atendida.

3.4 Solicitação atendida.

3.5 Solicitação atendida.

3.6 Solicitação atendida.

3.7 Solicitação atendida.

3.8 Solicitação atendida.

3.9 Solicitação atendida.

3.10 Solicitação atendida.

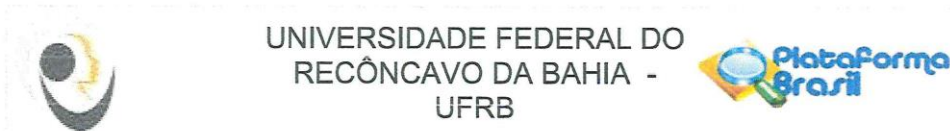
3.11 Solicitação atendida.

3.12 Solicitação atendida.

3.13 Solicitação atendida.

O estudo apresenta viabilidade ética e metodológica, estando em consonância com as diretrizes

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.167.209

contidas nas Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012 do CNS, e complementares. Protocolo aprovado.

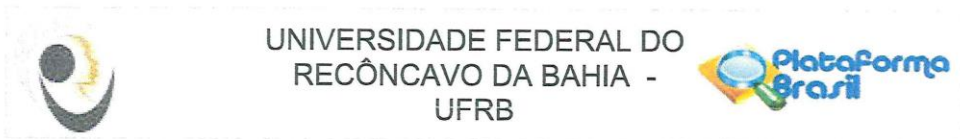
Considerações Finais a critério do CEP:

Seu projeto foi aprovado por este CEP. O CEP/UFRB deseja sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e aguardará o recebimento dos relatórios parcial e final nos prazos pertinentes previstos no cronograma, por meio de notificação via plataforma brasil, conforme a Resolução do CNS nº 466/2012, item XI.2, letra d. O modelo dos relatórios encontra-se na página https://www2.ufrb.edu.br/cep/images/Formularios/Modelo_relatorio_parcial_ou_final.pdf.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2106604.pdf | 22/06/2023 07:03:49 | | Aceito |
| Outros | cartaresposta.docx | 22/06/2023 07:02:43 | RENILTON GOMES SILVA | Aceito |
| Outros | tale.docx | 22/06/2023 02:03:39 | RENILTON GOMES SILVA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle.docx | 22/06/2023 02:02:31 | RENILTON GOMES SILVA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | brochurapesquisa.docx | 22/06/2023 02:01:51 | RENILTON GOMES SILVA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | termoconfidencialidadeesigilo.pdf | 19/05/2023 23:39:28 | RENILTON GOMES SILVA | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | cartaaceiteinstituicao participante.pdf | 19/05/2023 23:38:23 | RENILTON GOMES SILVA | Aceito |
| Outros | desenhodapesquia.docx | 19/05/2023 23:36:27 | RENILTON GOMES SILVA | Aceito |
| Outros | termosodeimagem.docx | 19/05/2023 23:30:56 | RENILTON GOMES SILVA | Aceito |
| Outros | questionario.docx | 19/05/2023 23:30:19 | RENILTON GOMES SILVA | Aceito |
| Outros | cartaconvite.docx | 19/05/2023 23:23:50 | RENILTON GOMES SILVA | Aceito |
| Orçamento | orcamento.docx | 19/05/2023 23:18:50 | RENILTON GOMES SILVA | Aceito |
| Folha de Rosto | foihaderosto.pdf | 19/05/2023 23:14:45 | RENILTON GOMES SILVA | Aceito |

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
 Bairro: Centro CEP: 44.380-000
 UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS
 Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)99969-0502 E-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RECÔNCAVO DA BAHIA -
UFRB

Continuação do Parecer: 6.167.209

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CRUZ DAS ALMAS, 06 de Julho de 2023



Assinado por:
Sibele de Oliveira Tozetto Klein
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, 1º andar-Prédio da Administração Central, sala da Comissão de Ética em Pesquisa com
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)99969-0502 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br

2 – Cadastro do Evento de Extensão

27/02/2024 10:06

Sistema de Gestão das Atividades Acadêmicas

| | | |
|---|--|--|
|  UFBR UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA Portal do Docente | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA SISTEMA DE GESTÃO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS EMITIDO EM 27/02/2024 10:06 |  UFBR UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA |
|---|--|--|

VISUALIZAÇÃO DA AÇÃO DE EXTENSÃO

| DADOS DA AÇÃO DE EXTENSÃO | |
|---|--|
| Código: | EV822-2023 |
| Título: | Seminário Constru (In)do caminhos para a Universidade como possibilidade de Itinerário Formativo no Ensino Médio |
| Ano: | 2023 |
| Período: | 07/11/2023 a 11/11/2023 |
| Tipo: | EVENTO |
| Situação: | CONCLUÍDA |
| Município de Realização: | |
| Espaço de Realização: | |
| Abrangência: | Local |
| Público Alvo: | |
| Unidade Proponente: | CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE / UFRB |
| Unidade Orçamentária: | - |
| Outras Unidades Envolvidas: | |
| Área Principal: | EDUCAÇÃO |
| Área do CNPq: | Ciências Humanas |
| Fonte de Financiamento: | AÇÃO AUTO-FINANCIADA |
| Convênio Funpec: | NÃO |
| Renovação: | NÃO |
| Nº Bolsas Solicitadas: | 0 |
| Nº Bolsas Concedidas: | 0 |
| Nº Discentes Envolvidos: | 2 |
| Faz parte de Programa de Extensão: | NÃO |
| Público Estimado: | 50 pessoas |
| Público Real Atendido: | 70 pessoas |
| Tipo de Cadastro: | SUBMISSÃO DE NOVA PROPOSTA |
| Tipo do Evento: | OUTROS |
| Carga Horária: | 4 horas |
| Previsão de Nº de Vagas: | 50 |

Contato

Coordenação: RENILTON GOMES SILVA
E-mail: reniltonsilva@aluno.ufrb.edu.br
Telefone:

Detalhes da Ação

Resumo:

O objetivo da atividade está relacionado ao projeto de pesquisa de mestrado que propõe evidenciar a importância do protagonismo da juventude camponesa na luta por uma formação política, socioeconômica, cultural e educacional, através da mobilização da organização coletiva, como estratégia de aprendizagem para o acesso ao ensino superior. Os jovens que colaborarão na pesquisa estudam no Centro Educacional Cenequista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda, uma escola do campo com estudantes de Ensino Médio, localizada no Distrito de Bonfim de Feira, município de Feira de Santana, Bahia. O objetivo é de incentivar formas de organização coletiva dos jovens camponeses para mobilização das aprendizagens que contribuam para o acesso ao ensino superior.

Programação:

8h 30min – Acolhimento
 9h – Formação da Mesa para Debate

27/02/2024 10:08

Sistema de Gestão das Atividades Acadêmicas

10h – Apresentação da Trilha/Quiz e dos Vídeos

10 h e 30 min – Intervalo

11:00h – Apresentação: Grupo União – Bonfim de Feira em Foco

Membros da Equipe

| Nome | Categoria | Função | Departamento | Início | Fim |
|--|-----------|---------------------------------|--------------|------------|------------|
| RENILTON GOMES SILVA | DISCENTE | COORDENADOR(A) | | 07/11/2023 | 11/11/2023 |
| RENILTON GOMES SILVA | DISCENTE | MEMBRO DA COMISSÃO ORGANIZADORA | | 07/11/2023 | 11/11/2023 |
| LEILA DAMIANA ALMEIDA DOS SANTOS SOUZA | DOCENTE | COORDENADOR(A) ADJUNTO(A) | CETENS | 07/11/2023 | 11/11/2023 |

Discentes com Planos de Trabalho

| Nome | Vínculo | Situação | Início | Fim |
|--------------------------|---------|----------|--------|-----|
| Discentes não informados | | | | |

Ações Vinculadas ao EVENTO

| Código - Título | Tipo |
|-------------------------|------|
| Não há ações vinculadas | |

Ações das quais o EVENTO faz parte

| Código - Título | Tipo |
|---|----------|
| PG017-2023 - Programa de Extensão Universitária do Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade | PROGRAMA |

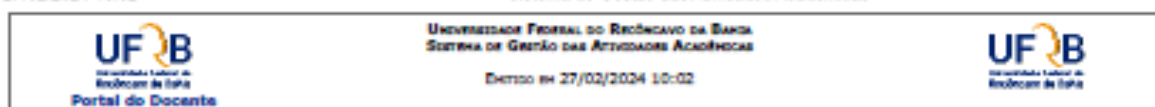
Avaliações do Projeto

| Data/Hora | Parecer | Nota | Situação |
|------------------------|---|------|-----------|
| 30/10/2023 08:20:49 | Ao Nuledoc, Prezados, encaminha-se atividade de extensão para registro. Atenciosamente, Gestão de Extensão/CETENS | | REALIZADA |

3 – Lista de Presença do evento de Extensão

27/02/2024 10:02

Sistema de Gestão das Atividades Acadêmicas



LISTA DE PARTICIPANTES DE AÇÕES DE EXTENSÃO

Código: EV822-2023

Atividade: Seminário Construindo caminhos para a Universidade como possibilidade de Itinerário Formativo no Ensino Médio

Coordenação: RENILTON GOMES SILVA

Período: 07/11/2023 até 11/11/2023

| LISTA DE PARTICIPANTES | | | | | | |
|------------------------|----------------|------------|-----------------------------------|--------------------|--------------------------------------|----------------------|
| Nº | CPF | Passaporte | Nome | Data de Nascimento | E-mail | Tipo de Participação |
| 1 | 114.412.125-66 | | ALANA BEATRIZ ANDRADE DOS SANTOS | 21/06/2008 | alanaa120@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 2 | 091.381.605-10 | | ALANA PEREIRA DE FREITAS | 14/06/2006 | alanasantana609@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 3 | 093.065.255-08 | | Alison Silva Pereira | 21/06/2001 | alisonap005@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 4 | 076.552.565-86 | | AMANDA SANTANA BOAVENTURA BARBOSA | 15/10/2007 | santanaamanda@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 5 | 090.142.045-07 | | AMANDA SANTANA LIMA | 01/08/2005 | amandasantana0107@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 6 | 928.273.145-68 | | ANA KARLA COUTINHO LEITE | 18/10/1975 | kau181075@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 7 | 065.855.145-05 | | ANA PAULA SANTOS DE AZEVEDO | 26/06/2004 | azevedoanapaula963@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 8 | 103.642.555-01 | | ANGELICA DAS VIRGENS CONCEIÇÃO | 04/09/2006 | angelicavc004@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 9 | 091.624.625-63 | | CANELA DE SOUZA COSTA | 26/08/2005 | camylacosta99@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 10 | 091.308.075-65 | | CARLOS ANTONIO DA PAZ PEREIRA | 11/09/2005 | carlos70830@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 11 | 106.842.255-65 | | CARLOS KAIQUE DOS SANTOS PEREIRA | 02/09/2004 | carloskaique363@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 12 | 085.300.585-00 | | DANIELA LOBO DOS SANTOS | 12/02/2007 | lobodaniela37@gmail.com | PALESTRANTE |
| 13 | 094.779.095-05 | | DANILLO SILVA DE JESUS | 21/08/2005 | danilosilva8903@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 14 | 090.150.535-88 | | EDENILTON DE JESUS SANTOS | 17/01/2006 | edeniltonsantos019@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 15 | 091.291.595-12 | | EDIELSON DOS SANTOS SOUZA | 14/11/2003 | edieleone133@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 16 | 989.486.525-91 | | EDSON DO ESPÍRITO SANTO FILHO | 18/08/1981 | edson.es@ufes.br | PARTICIPANTE |
| 17 | 094.450.095-17 | | EDUARDA SANTANA GONÇALVES | 21/11/2003 | santanaduda70@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 18 | 102.499.184-98 | - | Elinaldo Manoel de Andrade Silva | 14/03/1994 | elinaldosilva8874@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 19 | 076.840.645-50 | | Emerson de Souza Neri | 02/06/2000 | es5962903@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 20 | 087.536.765-80 | | EMILY SILVA SANTOS SOUZA | 19/12/2004 | silvaemily593@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 21 | 090.676.445-95 | | ERICA MARQUES SENA | 09/07/2006 | ericamarques575@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 22 | 094.801.155-65 | | FABRÍCIO DOS SANTOS FREITAS | 04/10/2004 | fe4088190@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 23 | 085.087.655-37 | - | GABRIEL LOBO DOS SANTOS | 12/02/2007 | gabriellobo6@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 24 | 098.164.895-97 | | GABRIEL PADÃO MACHADO | 16/10/2005 | gabrielpadaoemachadopalaco@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 25 | 063.482.915-14 | | GEISA CONCEIÇÃO DOS SANTOS | 05/10/1994 | santosegais300@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 26 | 902.127.465-53 | | GERALDON DE ALMEIDA DUARTE | 25/01/1977 | geraldond58@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 27 | 014.410.325-76 | | GRACIELE SIMÕES SAMPAIO DIAS | 15/10/1984 | gracieledias07@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 28 | 090.960.755-95 | | INGRIDE DE SOUZA ALBERTO SANTOS | 29/04/2003 | ingridasantos307@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 29 | 097.229.295-00 | | ISLANE DAS VIRGENS QUEIROZ | 05/03/2005 | islanequeiroz560@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 30 | 091.291.085-27 | | JURI DOS SANTOS SOUZA | 01/08/2008 | corrajoceane604@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 31 | 090.897.655-06 | | IVANILDO CONCEIÇÃO OLIVEIRA | 26/05/2004 | ic339489@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 32 | 127.545.815-70 | | JANDERSON DAS VIRGENS SOUZA | 14/03/2005 | janderonsouza173@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 33 | 011.212.465-83 | | JHONATAS LIMA MONTEIRO | 15/06/1983 | jhonatas_monteiro@yahoo.com.br | PALESTRANTE |
| 34 | 091.956.665-08 | | JOÃO VITOR ESCOLÁSTICA DOS SANTOS | 25/12/2007 | santov27@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 35 | 106.643.955-97 | | JUAN PABLO DOURADO BRITO | 26/01/2004 | juandourado59@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 36 | 091.633.565-89 | | JULIANE SALOMÃO DA PADÃO | 02/07/2004 | julianadapalaco99@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 37 | 092.229.985-45 | | JULIEL DOS SANTOS SOUZA | 21/07/2005 | julielasantosouza029@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 38 | 093.994.015-96 | | JUSCELINE SANTANA DE JESUS | 27/06/2002 | santanajucliene42@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 39 | 460.447.525-34 | | KÁTIA SILENE ALVES DA SILVA | 31/03/1989 | katiasilena86@hotmail.com | PARTICIPANTE |
| 40 | 095.401.495-25 | | KAUANE FREITAS DE ASSIS | 09/05/2003 | kauneeasil04@gmail.com | PARTICIPANTE |

27/02/2024 10:02

Sistema de Gestão das Atividades Acadêmicas

| Nº | CPF | Passaporte | Nome | Data de Nascimento | E-mail | Tipo de Participação |
|----|----------------|------------|--|--------------------|---------------------------------|----------------------|
| 41 | 090.140.125-00 | | LARISSA ALVES DE JESUS CRUZ | 18/01/2008 | jesuslarissa2008@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 42 | 101.125.075-65 | | LUAN DOS SANTOS DAS VIRGENS | 25/05/2007 | luanvirgens@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 43 | 080.591.265-71 | | LUCAS SAMPAIO BASTOS | 10/05/2007 | marladepazsampaio2@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 44 | 088.736.255-92 | | LUCAS SILVA SANTOS | 18/03/2007 | lucas314silvasantos@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 45 | 084.399.985-38 | | LUCICLEIDE DOS SANTOS SANTANA | 18/03/2002 | lucac19@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 46 | 026.489.905-93 | | LUCIENE DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA DE ALMEIDA | 09/12/1982 | lucienealmeida265@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 47 | 096.075.145-99 | | MAIANE JESUS SANTOS | 19/05/2002 | maianasantos3549@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 48 | 090.501.975-07 | | MESSIAS DA CONCEIÇÃO LIMA | 31/08/2007 | messiaslima422@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 49 | 094.640.215-65 | | MONIQUE DOS SANTOS GUERRA | 01/10/2004 | guerramonique22@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 50 | 091.589.265-00 | | NADARA SOUZA SANTOS | 14/04/2005 | nay14nb@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 51 | 131.509.355-39 | | NALISSON RAMOS SILVA | 22/09/2006 | nalissonramos72@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 52 | 074.820.265-09 | | QULIANE ALMEIDA DE JESUS | 16/04/2006 | almeidaque304@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 53 | 090.237.565-25 | | RAFAELA SANTOS DE JESUS | 03/03/2008 | borpatrosimanejw8@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 54 | 110.851.985-70 | | RAILDA PEREIRA SENA | 22/03/2003 | senarayida@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 55 | 074.865.035-06 | | Rebeca Lima De Quilroz | 29/08/2000 | lmaribeca758@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 56 | 392.533.175-15 | | Renilton Gomes Silva | 28/04/1971 | prof.renilton@hotmail.com | PARTICIPANTE |
| 57 | 089.903.065-31 | | RODOLFO DE OLIVEIRA ALMEIDA | 31/05/2006 | rodolfooliveira089731@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 58 | 089.766.085-42 | | RODRIGO CARNEIRO DE JESUS | 22/01/2001 | rodrigooliveira70012@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 59 | 008.760.815-45 | | VAGNER DOS SANTOS DA SILVA FERREIRA | 25/09/1982 | vagneraferrera@hotmail.com | PALESTRANTE |
| 60 | 938.766.705-78 | | VANIA PEREIRA MORAES LOPES | 14/03/1977 | vanlope@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 61 | 862.635.465-73 | | VERÔNICA OLIVEIRA SANTOS | 14/06/2003 | veronicasantos2305@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 62 | 091.149.975-09 | | VINÍCIUS SANTOS DE ALMEIDA | 26/03/2005 | viniciusalmeida131@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 63 | 090.476.015-48 | | VITÓRIA GONÇALVES DA PADILÃO | 25/08/2007 | vpado750@gmail.com | PARTICIPANTE |
| 64 | 027.620.515-41 | | WIDNAIA SILVA COELHO LEITE | 13/03/1988 | widnaia12@gmail.com | PARTICIPANTE |

SIGAA | Coordenadoria de Tecnologia da Informação - - | Copyright © 2006-2024 - UFRB - app5.intranet.ufrb.edu.br:sv5inet1