



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, CRIAÇÃO E  
INOVAÇÃO- PPGCI  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**PATRICIA DOS SANTOS**

**PERMANÊNCIA ESCOLAR DE ESTUDANTES DA  
COMUNIDADE CANTA GALO-VALENÇA-BAHIA**

**AMARGOSA-BAHIA  
2016**

**PATRICIA DOS SANTOS**

**PERMANÊNCIA ESCOLAR DE ESTUDANTES DA  
COMUNIDADE CANTA GALO-VALENÇA-BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), para fins de obtenção do Título de Mestre em Educação do Campo na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dyane Brito Reis Santos

AMARGOSA-BAHIA  
2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB  
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

S237p Santos, Patrícia dos.  
Permanência escolar de estudantes da comunidade Canta Galo, Valença,  
Bahia. / Patrícia dos Santos. – Amargosa, BA, 2016.  
175f.; il. color.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Dyane Brito Reis Santos.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) –  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA.  
2016.  
Bibliografia: fls. 165-174.  
Inclui Apêndice

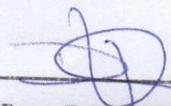
1. Educação do Campo. 2. Educação - permanência. 3. Escolas. I. Santos,  
Dyane Brito Reis. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

PATRÍCIA DOS SANTOS

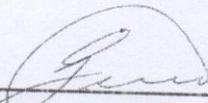
**PERMANÊNCIA ESCOLAR DE ESTUDANTES DA COMUNIDADE CANTA  
GALO – VALENÇA-BAHIA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB Centro de Formação de Professores - CFP, a Banca Examinadora composta por:



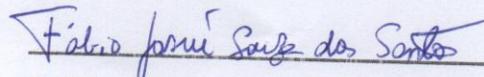
---

**Prof. Dr. Dyane Brito Reis Santos - Orientadora**  
Doutorado em Educação Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB/CFP)



---

**Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo - Examinador Externo**  
Doutorado em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy  
Ribeiro (UENF)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)



---

**Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos - Examinador Interno**  
Doutorado em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia  
(UNEB)  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB/CFP)

Amargosa, 04 de abril de 2016.

Banca Examinadora

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação constitui-se de um trabalho produzido com o subsídio de um coletivo de saberes, motivações, esclarecimentos, sentimentos e experiências diversas. Assim, agradeço as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram na realização desta pesquisa.

A minha mãe Maria Zilja dos Santos pelo incentivo, companheirismo e motivação, especialmente ao demonstrar seu contentamento diante das minhas vivências em todos os momentos do Mestrado.

A meu pai Paulo dos Santos pelo carinho, atenção, inclusive nas diversas vezes em que precisava me deslocar a comunidade Canta Galo. Sempre estava preocupado com o horário das viagens e o transporte que ia utilizar. Agradeço também pelas suas orientações, conselhos, e por me encorajar nas minhas idas a Amargosa, frente a minha pouca experiência enquanto motorista.

A Maria Sônia dos Santos, minha irmã que muito me estimulou a participar da seleção do mestrado, e sempre esteve presente nas diversas vezes em que precisei de sua colaboração.

A minha sobrinha Maria Eduarda dos Santos Desterro, por aliviar minhas aflições, angústias, cansaço, quando me proporcionava tantos momentos de alegria, distração por meio de suas perguntas, brincadeiras, conversas inocentes.

A Rita de Souza Santos Soares, minha segunda mãe, que na fase tão dolorosa da doença de minha avó Luzia Souza (*in memoriam*), compreendeu minha situação. Agradeço muito tia por ter se tornando o porto seguro da família, e por ser essa pessoa amável, conselheira, amiga e de tamanha generosidade.

A Minha prima Luciana Santos Soares, por subsidiar todas as etapas da pesquisa em Canta Galo. Meus agradecimentos minha querida prima pela atenção, dedicação e auxílio nas atividades desta pesquisa e pelo acolhimento em sua casa.

A Jailton Pereira de Souza, meu companheiro, agradeço o consolo nas situações angustiantes, os gestos de incentivo nos momentos em que me sentia insegura e pelo seu apoio durante todo processo de construção desse trabalho.

A Igreja Católica, especialmente ao Padre Cristóvão Moreira, por sua solidariedade ao subsidiar a minha hospedagem no Seminário de Amargosa. Ao padre Everaldo Santos Souza responsável pela administração do seminário, meus agradecimentos, uma vez que me senti muito bem acolhida, diante da atenção, do cuidado e da afetividade perceptíveis durante todo o período em que lá estive hospedada.

A minha orientadora Dyane Brito Reis Santos, pelo companheirismo e sentimentos de afeição demonstrados em nossos encontros. Meus sinceros agradecimentos, sobretudo por acreditar em meu potencial.

Aos professores Gerson Tavares do Carmo e Fábio Josué de Souza dos Santos pelo comprometimento e dedicada participação na Banca Examinadora deste trabalho.

A todos os professores do Mestrado, pelo acolhimento, respeito, consideração, e simpatia aos alunos mestrados do campo.

A aluna bolsista do Programa PET (UFRB/CFP), Tairine Cristina Santana, por ter contribuído de forma tão significativa na construção do *blog*.

A minha querida amiga, colega de trabalho e do mestrado, Maria do Rosário Santos Souza. Agradeço muito o companheirismo e afeição em nossas viagens a Amargosa, em todos os momentos em que tivemos hospedadas no Seminário, as nossas conversas, risadas, trocas de experiências, estudos ... . Mas também, não posso deixar de agradecer a sua compreensão e atenção, especialmente nas situações de conflitos que vivi durante o mestrado.

A minha colega e amiga Jaqueline Brito. Meus agradecimentos por ter auxiliado nas diversas vezes em que colocava as minhas dúvidas, inseguranças. Sua atenção, companheirismo e afeição me confortaram muito nas situações turbulentas durante a construção deste trabalho.

A comunidade Canta Galo, especialmente as lideranças Gildete Menezes e Antonio Araujo, por terem me acolhido de forma tão prazerosa e apoiado minha pesquisa. Aos antigos moradores, a Agente Comunitária de Saúde, aos motoristas do transporte escolar, agradeço a participação e colaboração de todos.

Aos estudantes pesquisados, pelo comprometimento e atenção na participação desta pesquisa.

A equipe do Subsistema Derradeira, especialmente Maria Nilza Menezes dos Santos, Simone Menezes e Claudio Pereira.

A Deus por ter permitido alcançar a conclusão deste trabalho e pela presença constante em minha vida.

## RESUMO

A pesquisa busca analisar as condições de permanência escolar vivenciadas por estudantes do campo e os significados desta permanência para os pesquisados. O espaço de pesquisa é a comunidade Canta Galo, localizada no meio rural do município de Valença-Bahia. Referenciado em estudos teóricos sobre a permanência escolar em meios populares e as lutas dos movimentos sociais do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação “no” e “do” campo, a investigação constitui-se de uma pesquisa qualitativa, na qual adota como estratégia de pesquisa o estudo de caso, que traz a permanência escolar de estudantes que iniciaram sua escolarização na Escola Municipal Nova Travessão do Orobó II, comunidade Canta Galo, Valença-Bahia, por meio da análise de três trajetórias escolares de estudantes em diferentes níveis de escolaridade, da referida localidade. O estudo faz uso dos seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas e observação participante. Como forma de atender a um dos critérios do Mestrado Profissional, foi elaborado como produto final um blog, gerado a partir do caminhar deste Trabalho de Conclusão de Curso. O blog traz dentre outras informações, a história da comunidade pesquisada e da escola, dados primários e secundários do Canta Galo, e a descrição densa das trajetórias dos três estudantes pesquisados. O produto constitui-se, ainda enquanto espaço de reivindicações da comunidade, referentes à melhoria das condições de permanência escolar. A pesquisa revelou os fatores que implicam na permanência escolar dos estudantes do Canta Galo e as estratégias utilizadas por eles, com o apoio de seus familiares para resistirem às adversidades e continuarem seus estudos. Assim, o estudo aponta que um dos maiores problemas que interfere na permanência dos estudantes camponeses, é o estreitamento da oferta escolar no campo, no ensino fundamental II e médio, os transtornos no deslocamento as escolas localizadas em povoados distantes, e a ausência de escolas do e no campo.

**Palavras-Chave:** Permanência Escolar, Educação do Campo, Comunidade Campesina, Estudantes do Campo.

## **ABSTRACT**

The research seeks to analyze the school permanence conditions experienced by students of the countryside and the meanings of this stay for the respondents. The place of research is the Canta Galo community, located in the rural area, town of Valença City, Bahia. Referenced in theoretical studies on school stay in popular class and the struggles of social movements in the countryside by public policies that guarantee the right to education "in" and "of" countryside, the research constitutes a qualitative method, wherein the methodology used is the case study. The school stay of the students who began their schooling in Municipal School Nova Travessão do Orobó II, Canta Galo, Valença-Bahia, through the analysis of three school trajectories of students at different levels of education of that locality. The study makes use of the following research tools: document analysis, interviews and participant observation. As a way to meet one of the professional master criteria, was developed as a final product a blog, generated from the path of this dissertation. The blog will among other information, the history of the community and school, primary and secondary research data on Canta Galo community. and the dense description of the trajectories of the three students surveyed. The product is constituted, even as community claims space, concerning the improvement of conditions of school stay. The survey revealed the factors that imply the permanence of school Canta Galo students and the strategies used by them, with the support of their families to withstand adversity and continue their studies. Thus, the study points out that a major problem that interferes with the permanence of peasant's students is narrowing the educational offer in the countryside, in elementary and high school, the disorders in the transfer to schools in remote villages, and the absence of schools from and in the countryside.

Keywords: Staying School, Rural Education, Community Peasant's, Peasant's Students.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Localidade de Derradeira – Valença-Bahia .....	16
Figura 2 - Vista Panorâmica da cidade de Valença-Bahia .....	31
Figura 3 - Mapa do Baixo Sul .....	32
Figura 4 - Centro da Comunidade Canta Galo, Valença - Bahia .....	39
Figura 5 - Sede da Associação e Igreja de Nossa Senhora Aparecida da comunidade Canta Galo.....	39
Figura 6 - Cenários da comunidade Canta Galo, Valença-Bahia .....	41
Figura 7 - As precárias condições das estradas .....	42
Figura 8 - Antiga escola multisseriada do Canta Galo .....	44
.....	45
Figura 9 - Atual escola multisseriada da comunidade Canta Galo	
Figura 10 - Povoado do Bonfim, Valença-Bahia .....	47
Figura 11 - Fachada externa da Escola José Andrade Soares no Povoado do Bonfim .....	48
Figuras 12,13 e 14 - Trajeto dos estudantes do Ensino Fundamental II para escola do Bonfim.....	49
Figura 15 - Desembarque dos estudantes do Ensino Médio do Canta Galo na escola do Bonfim.....	51
Figura 16, 17 e 18 - Percurso de Guiné do Canta Galo para a escola José Andrade Soares no Bonfim .....	109-110-111
Figura 19 - Guiné na colheita do cravo .....	115
Figura 20 - Senegal embarcando no transporte escolar do Ensino Médio, em um dos pontos em Canta Galo (2015) .....	118
.....	
Figura 21 - Senegal e outro estudante esperando o transporte escolar em Canta Galo (2015) .....	123
.....	
Figura 22 - A presença constante da poeira no verão durante a viagem para a escola do Bonfim. ....	124
.....	
Figura 23 - Senegal na colheita do cacau .....	128
.....	
Figura 24 - Luanda na Escola EMARC, Valença- Bahia .....	137

Figura 25 - Luanda dirigindo-se a sala de aula na UFRB, Cruz das Almas - Bahia.....	139
Figura 26 - Luanda no campo experimental do NBIO – UFRB, Cruz das Almas - Bahia	141
Figura 27 - Luanda no estágio em laboratório do Núcleo de Melhoramento Genético e Biotecnológico .....	144
Figura 28 - Roça de cacau de Luanda, localizada em Canta Galo .....	145

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental de Valença-Bahia .....	33
Tabela 2 - Número de escolas municipais e alunos matriculados da Educação Infantil, Ensino Fundamental da Zona Rural e Urbana de Valença-Bahia .....	33
Tabela 3 - Número de escolas do Ensino Fundamental I, conforme sua organização, localizadas na Zona Rural de Valença- Bahia.....	34
Tabela 4 - Índice de aprovação/reprovação e evasão do ano de 2013 e 2014 da escola multisseriada da comunidade Canta Galo. ....	46

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Número de Instituições estaduais e federais, localizadas em Valença – Bahia.....	35
Quadro 2 - Quantidade de alunos matriculados na escola multisseriadas do Canta Galo entre 2011 a 2015 .....	45
Quadro 3 - Características dos Estudantes pesquisados .....	53

## **LISTA DE SIGLAS**

ACS - Agente Comunitário de Saúde  
AJA - Alfabetização de Jovens e Adultos  
APA - Área de Proteção Ambiental  
BA - Bahia  
BM - Banco Mundial  
BR - Brasil Rodovias  
CCAAB - Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas  
CEPLAC - Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira  
CFP - Centro de Formação de Professores  
CFR - Casa Familiar Rural  
CRDEI - Centro de Referência de Documentação em Experiências Instituintes  
NRE - Núcleo Regional de Educação  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
EMARC - Escola Média de Agropecuária Regional da CEPLAC  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária  
FEAB - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil  
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil  
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo  
IF - Instituto Federal  
IFBA - Instituto Federal da Bahia  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IRPA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada  
JAS - José Andrade Soares  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MAB - Movimento dos Atingidos por Barragem  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
MMC - Movimento das Mulheres Camponesas  
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MOC - Movimento de Organização Comunitária

NBIO - Núcleo de Melhoramento Genético e Biotecnológico

PENAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PET - Programa de Educação Tutorial

PIB - Produto Interno Bruto

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PME - Plano Municipal de Educação

PPA - Plano Plurianual

PROCAMPO - Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em educação do Campo

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PROPAE - Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis

RESAB - Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

SME - Secretaria Municipal de Educação

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - O lugar de onde .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPITULO I: O FAZER DA PESQUISA .....</b>	<b>27</b>
1.1 ESPAÇO DE PESQUISA .....	28
1.2 INFORMAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE VALENÇA.....	33
1.3 A COMUNIDADE PESQUISADA: HISTÓRIA DA COMUNIDADE CANTA GALO	36
1.4 COMUNIDADE CANTA GALO NOS DIAS ATUAIS .....	38
1.5 HISTÓRIA DA ESCOLA MULTISSERIADA DO CANTA GALO .....	42
1.6 TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA MULTISSERIADA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO .....	47
1.7 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA .....	51
1.7.1 CAMINHO DA PESQUISA .....	52
1.7.2 ETAPAS DA PESQUISA .....	54
1.7.3 A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO - O <i>BLOG</i> .....	55
<b>CAPITULO II UM NOVO OBJETO DE ESTUDO: A permanência escolar .....</b>	<b>58</b>
2.1 AS DISCUSSÕES ACERCA DO FRACASSO/SUCESSO ESCOLAR .....	60
2.2 O CONCEITO DE PERMANÊNCIA ESCOLAR .....	67
2.3 PERMANÊNCIA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA .....	70
2.4 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA PERMANÊNCIA ESCOLAR EM MEIOS POPULARES .....	74
<b>CAPITULO III: CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PERMANÊNCIA ESCOLAR .....</b>	<b>77</b>
3.1 A REALIDADE DA ESCOLA NO CAMPO E OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA .	85
3.2 AS LUTAS CAMPESINAS POR PERMANÊNCIA ESCOLAR .....	90
3.3 PERMANÊNCIA E A CONCEPÇÃO DE ESCOLA “DO” / “NO” CAMPO .....	92
3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE PERMANÊNCIA ESCOLAR NO CAMPO.....	95
3.5 FORMAÇÃO DE EDUCADORES E AS POSSIBILIDADES DE ASSEGURAR A PERMANÊNCIA ESCOLAR.....	97
<b>CAPITULO IV: AS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA ESCOLAR VIVENCIADAS PELOS ESTUDANTES DA COMUNIDADE CANTA GALO, VALENÇA-BAHIA ..</b>	<b>103</b>
4.1 TRAJETÓRIA ESCOLAR DA ESTUDANTE GUINÉ.....	105
4.2 TRAJETÓRIA ESCOLAR DA ESTUDANTE SENEGAL .....	117

4.3 TRAJETÓRIA ESCOLAR DA ESTUDANTE LUANDA .....	130
<b>CAPITULO V: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A PERMANÊNCIA ESCOLAR EM CANTA GALO .....</b>	<b>150</b>
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE: Roteiro da entrevista.....</b>	<b>176</b>

# INTRODUÇÃO

## O LUGAR DE ONDE FALO

Figura 1- Localidade de Derradeira, Valença-Bahia



Fonte: Acervo da pesquisadora

Venho de uma comunidade denominada Derradeira, localizada no Km 15 da BA 524, Zona Rural do município de Valença, Bahia. Ali iniciei meus estudos aos seis anos de idade, em uma classe multisseriada, na Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima. Desse período de escolarização, trago lembranças positivas, especialmente da professora Maria Nilza Menezes dos Santos, professora e moradora da comunidade, que compreendia as condições de permanência escolar e as relações com o saber que envolve o aluno do campo.

Quando conclui o ensino fundamental I, tive que me deslocar até a sede do município para dar continuidade aos meus estudos. Com apenas 10 anos de idade, utilizava um transporte intermunicipal regular, que conduzia passageiros comuns e estudantes de outros municípios. Nesse período, vivenciei o choque cultural, pois tudo era muito diferente e distante da minha realidade. Lembro bem que os meus colegas me criticavam constantemente em razão dos traços de minha linguagem e por ser de origem rural. Sentia-me muito insegura, tanto nas condições de deslocamento quanto na vivência do universo escolar urbano.

Meu pai é agricultor semianalfabeto. Em sua infância, a escola esteve ausente na comunidade onde residia e, apesar dessa situação e dos poucos recursos financeiros, sempre incentivou meus estudos, principalmente ao expor suas experiências de vida, nas quais denunciavam as humilhações e discriminações sofridas pela sua condição social e por não possuir o “conhecimento escolar”.

Minha mãe é Agente Comunitário de Saúde<sup>1</sup>, concluiu o ensino básico aos 49 anos, pois em sua infância, juventude e adultez, na comunidade Derradeira e nas suas proximidades só eram ofertados os anos iniciais do ensino fundamental, e meus avós não permitiram a continuidade de seus estudos na escola da cidade. Lembro bem, que no decorrer do meu processo de escolarização, minha mãe constantemente me aconselhava a aproveitar a oportunidade de continuar os meus estudos, expressava suas angústias frente às impossibilidades de permanecer no sistema escolar e construir sua independência, sobretudo enquanto mulher.

---

<sup>1</sup> A profissão de Agente Comunitário de Saúde (ACS), foi implantada oficialmente pelo Ministério da Saúde em 1991, através do Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Teve início no fim da década de 80 como uma iniciativa piloto em algumas áreas do Nordeste (e outros lugares, como o Distrito Federal e São Paulo) em buscar alternativas para melhorar as condições de saúde de suas comunidades. O Agente Comunitário de Saúde é o profissional responsável por atuar na perspectiva de promoção, prevenção e proteção da saúde, orientando e acompanhando famílias e grupos em seus domicílios e os encaminhando aos serviços de saúde. Realiza mapeamento e cadastramento de dados sociais demográficos e de saúde.

Disponível em: [http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape\\_esf.php?conteudo=agente\\_comunitario\\_saude](http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape_esf.php?conteudo=agente_comunitario_saude)

Iniciei minha prática docente aos 17 anos, logo depois de concluir o curso de Magistério no ano de 1996, atuando como regente no Programa AJA-Bahia (Alfabetização de Jovens e Adultos)<sup>2</sup>. Após a conclusão do projeto, quando outras primas também já tinham concluído o curso de Magistério, nos unimos e buscamos as autoridades municipais (Vice-Prefeito, Secretária de Educação), no intuito de alcançar uma vaga de professora na escola da comunidade. Depois de muitas tentativas, consegui ser contratada para lecionar em uma classe multisseriada. Pouco tempo depois, foi realizado um concurso municipal, no qual infelizmente não consegui ser aprovada e fui substituída por outra professora. Desse modo, voltei a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos-EJA por intermédio da Associação dos Pequenos Agricultores da Derradeira, sendo contratada pela Secretaria Municipal de Agricultura. No entanto, teria que conquistar o número de alunos para formar uma turma. Fui à busca desses alunos nas residências dos moradores da comunidade. Para tanto, fui subsidiada por minha mãe, que na época já trabalhava como Agente Comunitário de Saúde na comunidade e com seus poucos recursos apoiava a minha saga.

Finalmente, no ano de 2002 fui aprovada no concurso público do município de Valença. Nessa época, as escolas que disponibilizavam vagas localizavam-se em comunidades de difícil acesso, e desse modo, o professor tinha que dormir na escola nos dias de aula, em decorrência da ausência de transporte para o seu deslocamento e falta de manutenção das estradas. Apesar disso, aceitei o desafio.

Começo a trabalhar como professora efetiva em março de 2002, na Escola Municipal Bom Jesus da Lapa, com carga horária de 40h, em classes multisseriadas. A escola estava vinculada ao Subsistema Derradeira<sup>3</sup> e localizada na comunidade de Gameleira, há 30 quilômetros da sede do município e 13 quilômetros da residência de meus pais. Durante os dois anos de trabalho nessa comunidade vivenciei os momentos mais difíceis da profissão.

Além de ficar distante da minha família, a Escola (que também era minha “residência”) não possuía condições mínimas de funcionamento. Não havia instalação de energia elétrica e nem água encanada (o que impedia os alunos e professora de usarem o banheiro). O telhado era muito velho e quando chovia a cozinha ficava alagada. O banheiro era uma “casinha” na parte externa da escola e continha apenas o vaso sanitário.

---

<sup>2</sup> Implantado na Secretaria de Educação do Estado da Bahia em 1996, este programa destinava-se a promover o acesso ao mundo da leitura e da escrita para milhares de cidadãos baianos e excluídos do sistema escolar e sem acesso aos seus mínimos direitos civis (DANTAS, 2004, p. 13).

<sup>3</sup> Conjunto de escolas localizadas no campo e administradas por uma equipe gestora, sediada em uma escola núcleo, localizada no Povoado Derradeira.

Não era possível armazenar as refeições na escola, já que não havia geladeira. Por isso, meu pai se deslocava até a Escola de Ensino Fundamental II, denominada José Andrade Soares, localizada no Povoado do Bonfim, durante a semana para enviar parte da minha alimentação por estudantes de outras comunidades após a Gameleira, os quais passavam pela escola multisseriada. Mas, nos períodos de inverno, nos dias muito chuvosos, a estrada tornava-se intransitável, os estudantes não iam a escola do Bonfim e eu ficava sem refeição.

Quando caía a noite, a iluminação vinha do lampião a gás. Quando o botijão faltava, ficava dois ou três dias à luz de vela. Além disso, experienciei o isolamento e esquecimento da escola multisseriada, diante da falta de subsídio pedagógico, da necessidade de formação que atendesse a forma de organização da escola multisseriada e o distanciamento da Secretaria de Educação para resolver os diversos problemas que surgiam no decorrer do ano letivo.

Vivi cotidianamente o conflito de uma professora de escola multisseriada que ao receber diversos planejamentos enviados pela Secretaria de Educação, não sabia como relacionar aquele material ao cotidiano de uma mesma turma, com diferentes séries. Conforme nos aponta Barros et al (2010), os professores das escolas multisseriadas enfrentam dificuldades na organização da prática pedagógica porque desenvolvem o trabalho docente baseado na concepção de várias séries ao mesmo tempo e têm que elaborar diferentes planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem para as diversas séries atendidas em uma classe. “Além disso, eles se sentem pressionados pelo fato de as Secretarias de Educação definirem encaminhamentos padronizados no que se refere à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e listagem de conteúdos” (BARROS *et al*, 2010, p. 28).

Por outro lado, conseguia aproveitar a heterogeneidade de idade e níveis de aprendizagem das classes multisseriadas, construindo uma dinâmica no processo de ensino e aprendizagem em que os alunos mais adiantados instruíam os educandos menores e também aqueles que apresentavam dificuldades na realização das atividades. A minha ideia era, conforme nos lembra Hage (2011), utilizar a heterogeneidade como um elemento potencializador da aprendizagem e favorecedor do ambiente escolar que pode ser mais bem aproveitado na experiência educativa em classes multisseriadas.

Apesar dos problemas vivenciados na escola multisseriada, minha prática pedagógica era motivada pelo interesse demonstrado pelos alunos em seus estudos – mesmo aqueles com

distorção idade-série<sup>4</sup> –, o respeito dos educandos para com o professor e o acolhimento da família e da comunidade.

No entanto, além das precárias condições oferecidas no espaço de estudo, esses educandos percorriam longas distâncias de sua casa até à escola. A oferta da merenda era irregular por diversos motivos, inclusive pelos problemas de acesso das estradas. Tudo isso contribuía para as ausências de um número significativo de alunos, geralmente nos últimos dias da semana, quando os pais justificavam que a alimentação era ausente em casa, comprometendo a realização do percurso de ida e volta à escola.

Foi na convivência profissional em comunidade campesina de difícil acesso que observei:

a) Os estudantes ao concluir seus estudos na escola multisseriada, continuavam enfrentando problemas em sua escolarização, já que precisavam se deslocar ao povoado do Bonfim, Valença-Bahia, para ter acesso ao Ensino Fundamental II;

b) Cotidianamente, via os estudantes de outras comunidades (Canta Galo, Travessão do Orobó, Roda D`água) passarem caminhando a noite a pés e sob chuva porque as condições da estrada não permitiam o transporte escolar locomover-se.

Assim, a partir dessas experiências começa a surgir uma inquietação referente aos problemas enfrentados pelos alunos do campo no processo de escolarização e a tão propalada garantia de igualdade de condições de acesso e permanência escolar.

Em 2004, por meio do Projeto Rede UNEB 2000<sup>5</sup>, participei do processo seletivo e fui aprovada no vestibular. Com isso, surgiu a necessidade de me deslocar diariamente à sede do município de Valença-Bahia. Por esse motivo, a Secretaria de Educação possibilitou a minha transferência para a Escola de minha comunidade – Derradeira –, onde assumi, no turno matutino, uma turma seriada de 1ª série, e uma turma de EJA, no turno noturno. No turno vespertino, eu frequentava o curso de Pedagogia na cidade.

O Curso de Pedagogia da Rede UNEB 2000 era a possibilidade real, naquele momento, de cursar o nível superior. Também me permitiu a aquisição de conhecimentos que contribuíram no meu desenvolvimento profissional. No entanto, durante as ações pedagógicas, nos diferentes componentes curriculares, percebia certa distância entre a teoria e

---

<sup>4</sup> Estudantes com idade superior a série ou ano escolar tido como ideal para sua idade, em decorrência do ingresso tardio na escola e reincidentes reprovações (SOARES, 2015, p. 1).

<sup>5</sup> Criado em 1998, teve sua aprovação, através da resolução nº 190/98, publicada no diário oficial de 27 de março, de 1998, respaldado na lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Insere-se na categoria dos Projetos acadêmicos especiais da UNEB e oferecia cursos de Licenciatura em Pedagogia para professores municipais que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, ainda não graduados e em exercício. Denominado de Projeto Rede UNEB 2000, pois pretendia formar apenas 2000 professores (STOPILHA, 2008, p. 111).

a realidade presente na escola do meio rural. Nesse sentido, discutiam-se outras infâncias, adolescências, outros modos de vida, desvinculados das vivências do campo, ou mesmo das experiências dos educandos dos meios populares. Como afirma Arroyo (2012), “sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção [...]” (ARROYO 2012, p. 359).

Em 2009, após concluir o curso de Pedagogia, aceitei a proposta da Secretaria Municipal de Educação para trabalhar como Coordenadora Pedagógica do Subsistema Derradeira, constituído de 13 escolas multisseriadas. Nesse período de coordenação, de volta ao contexto multissérie, percebia que mesmo havendo algumas mudanças, as condições existenciais das escolas multisseriadas continuavam precárias, como persiste até os dias atuais.

O Subsistema Derradeira já disponibilizava um transporte para o deslocamento do professor, mas a falta de manutenção das estradas impedia e ainda impede o acesso até as escolas multisseriadas mais distantes, nos períodos de chuva e coloca em risco a vida dos passageiros, comprometendo o bom andamento das aulas no decorrer do ano letivo. Inúmeras vezes, os alunos percorrem longas distâncias de sua casa até a escola, debaixo de chuva torrencial, e retornam sem assistir aula. Nesse período, observava também que os estudantes do Ensino Fundamental II e Médio, especialmente das comunidades mais isoladas, continuavam enfrentando as mesmas adversidades no deslocamento a escola do Bonfim e de Ensino Médio na Cidade.

Dessa forma, esses e outros fatores contribuem na constante rotatividade de professores, inclusive há relato de durante um ano letivo, em uma mesma escola, atuar três professores diferentes. Obviamente, a instabilidade do corpo de professores que atuam em escolas do campo compromete a garantia do direito dos campesinos ao acesso e permanência na educação básica (ARROYO, 2012). Nessa conjuntura, é imprescindível destacar o momento da coordenação, em que participei da formação do programa Escola Ativa<sup>6</sup>. Essa política de formação foi implantada no Brasil a partir de 1997, por meio de um convênio com o Banco Mundial (BM), no intuito de melhorar o rendimento dos alunos das escolas multisseriadas. Apesar de ter sido avaliado, pelos estudiosos da Educação do Campo, como um pacote educacional, devido às características de uma proposta construída com pouco diálogo com os sujeitos e contextos das comunidades campesinas (GONÇALVES;

---

<sup>6</sup> Enfocava a formação de professores das escolas multisseriadas, a melhoria da infraestrutura das escolas e propostas de mudanças na organização do trabalho docente ( GONÇALVES, 2009, p. 05).

ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010), e ainda na análise do FONEC<sup>7</sup>- Fórum Nacional de Educação do Campo, ter sido severamente criticado, sobretudo em decorrência de seus referenciais teóricos de base construtivista, o programa Escola Ativa, após o processo de reformulação<sup>8</sup>, possibilitou-me o primeiro contato com os autores que se dedicam aos estudos pesquisas e produções sobre Educação do Campo. Com isso, senti a necessidade de voltar à Universidade na expectativa de buscar os conhecimentos científicos, que me foram negados ao longo da trajetória escolar e profissional, e que pudessem dar conta de me auxiliar na prática docente. Por isso, fiz o curso de pós- graduação em Pedagogia Social em uma instituição privada no ano de 2009, na expectativa de encontrar os subsídios teóricos referentes à Educação do Campo. No entanto, no decorrer desses estudos o único momento que tive contato com artigos sobre a temática, foi na construção da monografia, que abordou a aquisição da leitura e escrita em classes multisseriadas.

Nesse sentido, continuo meus estudos, pesquisas e produções voltadas para os problemas vivenciados pelos camponeses em seu processo de escolarização, mediante a participação em seminários, palestras, projetos acadêmicos, publicação de artigos em eventos e outros.

Logo surge o Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB. Na consciência do meu direito enquanto camponesa e profissional da educação no campo em ocupar uma vaga no referido curso de pós-graduação e continuar minha trajetória de permanência escolar, prossigo meus estudos por meio de livros, artigos que trazem os referenciais teóricos da Educação do Campo, na intenção de me preparar para seleção. Tentei alcançar uma vaga na primeira turma no ano de 2013, mas só consegui ingressar na segunda turma em 2014.

A partir da convivência em comunidades camponesas, é válido considerar a importância das escolas multisseriadas para as populações do campo, sendo a alternativa de garantia do direito ao acesso a escolarização em sua própria comunidade. Estas escolas “para uns significou um primeiro momento que se desdobrou em muitos outros” (HAGE;

---

<sup>7</sup> Criado em agosto de 2010, em uma reunião em Brasília na sede da CONTAG. O FONEC é uma comissão constituída pelos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades e institutos federais de educação. O objetivo precípua do FONEC é o exercício da análise crítica constante e independente acerca de políticas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implementação, à consolidação e, mesmo a elaboração de preposições de políticas de Educação do Campo (FONEC, 2010, p. 1).

<sup>8</sup> A reformulação do programa aconteceu em confronto e conflito, à luz das concepções apresentadas nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo- Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002. São levadas em consideração, nas reformulações propostas para o programa, as enunciações de autores como KOLING, CERIOLA, MOLINA (1999) e KOLLING, NERY, MOLINA, (1999) e MOLINA (2004), a respeito de diretrizes para a Educação do Campo (FONEC, 2011, p.3).

ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 15). Para outros, a sua ausência ou chegada tardia à comunidade representou e ainda representa a negação do direito a escolarização. Portanto, as escolas multisseriadas constituem-se como espaço de referência para os camponeses, uma vez que representam a única presença explícita do Estado nestas comunidades.

Vale lembrar que a maioria das escolas do Subsistema Derradeira foi implantada nas comunidades mediante um processo de luta dos camponeses em busca de assegurar escolarização aos seus filhos. Inicialmente, para garantir o funcionamento da escola, as comunidades se mobilizaram, construíram escolas com estrutura de taipa ou conseguiram um espaço na comunidade como depósito ou casas desativadas, e solicitaram da Prefeitura o envio do professor e auxiliar escolar. Atualmente, essas escolas já possuem estrutura edificada pela Prefeitura, mas funcionam, em sua maioria, em condições limitadas, possuindo apenas uma sala de aula, banheiros e cozinha.

Nessa perspectiva, é angustiante perceber a relevância social dessas escolas e a forma como são tratadas pelo Poder Público. Observava nos discursos de grande parte dos gestores e professores a predominância de contradições acerca dessas escolas. Muitos defendiam a extinção das classes multisseriadas, consideradas como um atraso do sistema educacional e propondo a nucleação<sup>9</sup>, dadas as dificuldades em trabalhar com a heterogeneidade de idade e níveis de aprendizagem, e pela localização dessas escolas em comunidades isoladas e de difícil acesso.

Muitas vezes observo nas falas de alguns professores de escolas multisseriadas afirmações como, “os alunos não querem nada”, quando esses apresentam distorção idade-série, ou “eles falam errado”; ou ainda atribuem a culpa aos pais afirmando que esses “pouco se interessam pelos estudos dos seus filhos, pois não auxiliam nas atividades extraclasse e não comparecem frequentemente a escola”. Esses discursos me angustiaram muito, sobretudo quando percebia nas reuniões de pais, por meio do livro de ata, que a maioria não assinava seu nome. Na verdade predomina um paradigma de escola seriada, urbana e elitizada. Diante disso, observa-se que “nunca houve, e não há nas políticas públicas um enfrentamento dos reais problemas que afetam as populações que vivem e trabalham no espaço rural e conseqüentemente das escolas que lá funcionam” (VENDRAMINI, 2004, p. 156).

Portanto, frente aos diversos problemas vivenciados pelos estudantes de comunidades camponesas, é imprescindível que as questões referentes à escolarização no campo, não

---

<sup>9</sup> Esse processo viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde as suas comunidades para escolas-núcleo com maior população, onde estes são reunidos em classes seriadas. Com isso a nucleação traz como consequência o fechamento de escolas multisseriadas (GONÇALVES, 2010, p. 1).

apenas nas escolas multisseriadas, mas em todos os níveis de ensino, ocupem os espaços da academia. Assim é relevante tornar visível, transparente, a forma como o direito a igualdade de acesso e permanência escolar tem sido garantido aos estudantes camponeses nas diferentes realidades do campo brasileiro.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa propõe discutir questões sobre a permanência escolar no Campo, dando ênfase aos percursos escolares de estudantes provenientes de uma comunidade camponesa, que iniciam sua escolarização em escola multisseriada.

Muitos estudos realizados no Brasil, voltados à escolarização nos meios populares, por algum tempo enfocavam a repetência, evasão, definindo-os como fracasso escolar. Recentemente, intelectuais da área da sociologia da educação no Brasil e no exterior têm priorizado a permanência escolar, de modo a transgredir o conceito dominante direcionado ao fracasso escolar.

Dessa forma, os estudos referenciados na permanência escolar vem evidenciar as questões presentes nas trajetórias dos estudantes, geralmente das periferias das cidades, que permanecem no sistema escolar público, mesmo diante das desiguais condições de escolarização. Com isso, busca-se analisar a materialização do direito universal à educação afirmado nas legislações brasileiras, especialmente legitimado na LDBEN, nº 9394 de 1996, em seu Art. 3º Inciso I, que determina “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

No entanto, ainda são insuficientes as produções acadêmicas referentes aos percursos escolares de estudantes camponeses. Daí afirma-se a necessidade de pesquisas voltadas a permanência escolar no campo, sobretudo nos diversos níveis de ensino. Nesse sentido, nessa pesquisa de abordagem qualitativa, trago um estudo de caso: *A permanência escolar de estudantes que iniciaram sua escolarização na Escola Municipal Nova Travessão do Orobó II, Canta Galo, Valença-Bahia*.

A referida escola é implantada em 1998, a partir da mobilização dos camponeses da comunidade, na intenção de assegurar escolarização aos seus filhos, a qual começa a funcionar em uma pequena “casinha de taipa”, em precárias condições.

Perante a essa situação o problema que norteou a pesquisa foi: **Em quais condições os estudantes do Canta Galo permanecem no sistema escolar?**

O trabalho teve como objetivo geral: Analisar as condições de Permanência e seus significados para estudantes da Comunidade de Canta Galo. Os objetivos específicos foram:

- a) Discutir o conceito de permanência escolar;
- b) Debater sobre permanência escolar no campo;

c) Apresentar e analisar três trajetórias de estudantes da Comunidade de Canta Galo, focando seus desafios e superações para a permanência no sistema escolar;

d) Produzir um blog sobre Permanência Escolar na Comunidade de Canta Galo.

Este trabalho compõe-se de cinco capítulos, constituídos da seguinte forma: Capítulo I, **O fazer da Pesquisa**- traz informações sobre o espaço de pesquisa, história do município pesquisado, os aspectos demográficos, os dados atuais sobre a educação; história da comunidade pesquisada, as condições socioeconômicas e culturais da população campesina. Explicita as questões referentes a metodologia, a definição do objeto de pesquisa, os caminhos da pesquisa, (ANDRÉ, 2007, 2013; MARTINS, 2004; MACEDO, 2004; NEGRINE, 2004;) informações sobre o produto final- O *blog*.

No Capítulo II- **Um novo objeto de estudo- A permanência Escolar**, recorrendo aos teóricos (BOURDIEU; PASSERON, 2004; CARMO; CARMO, 2014; CHARLOT, 1996; LAHIRE, 2004; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006; PATTO, 2000; SANTOS, 2009; ZAGO; PAIXÃO, 2011; ZAGO, 2000, 2006, 2011 e 2013), traz a discussão sobre escolarização nos meios populares, e o processo de construção do conceito de permanência escolar, baseado em pesquisas dedicadas a analisar as trajetórias escolares prolongadas de estudantes provenientes de famílias com recursos econômicos limitados.

O capítulo III, **Contexto histórico da Educação do Campo e a permanência escolar**, propõe a discussão voltada a permanência escolar, a partir do contexto histórico da Educação do Campo. Apresenta a concepção dos autores (ARROYO, 2007, 2012; CALDART, 2009, 2011, 2012; D' AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2012; FREIRE, 1987; FERNANDES, WELCH; GONÇALVES, 2014; FRIGOTTO, 2010; HAGE, 2011; LEITE; MARTINS, 2009; MEDEIROS, 2012; MOLINA, 2010; MOLINA; FREITAS, 2011; MOLINA; SÁ, 2012; MOURA; SANTOS 2012; PALUDO, OLIVEIRA; SANTOS, 2010; STEDILE, 2011, 2012) que se debruçam sobre o conceito de Educação do Campo e as políticas públicas defendidas e alcançadas pelos Movimentos sociais, bem como os problemas que tem impedido a concretização dessas políticas.

O capítulo IV, **As condições de Permanência escolar vivenciadas pelos estudantes** do Canta Galo, apresenta uma descrição densa das trajetórias de permanência escolar de três estudantes. Nestes percursos ainda é apontado os caminhos para melhoria das condições de Permanência escolar em Canta Galo.

O capítulo V, **Alguns apontamentos sobre a permanência escolar em Canta Galo**, contextualiza os fatores que interferem e contribuem na permanência escolar dos estudantes do Canta Galo, baseado nas principais questões evidenciadas na descrição das três trajetórias,

fundamentando-se em referências teóricas presentes neste trabalho e outros (FRIGOTTO; CIAVITTA, 2010; HIPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009; LEITE; PRATI; ELZIRIK, 2006; MAUÉS, 2003; TASSONI, 2002; RIOS, 2010; TIRADENTES, 2012;) que subsidiaram as temáticas que surgiram no resultado da pesquisa.

Portanto, espero que esse Trabalho de Conclusão de Curso torne possível compreender a exclusão social existente no campo, especialmente nas comunidades em estado de isolamento, sobretudo ao revelar as formas como são materializadas as desiguais condições de escolarização nestes espaços. Assim, pretende-se apontar os caminhos para implementação de políticas públicas que possam garantir a permanência escolar dos estudantes camponeses, inclusive da comunidade Canta Galo, Valença - Bahia.

# **CAPÍTULO I**

## **O FAZER DA PESQUISA**

## 1.1 ESPAÇOS DE PESQUISA: História de Valença

A pesquisa foi realizada na comunidade Canta Galo, localizada no distrito de Guerém, a 44 km da sede do município de Valença Bahia.

A seguir será apresentada a breve história de Valença, suas principais características socioeconômicas e culturais, e as interferências dessas no espaço de pesquisa.

O território do município de Valença, na época do descobrimento do Brasil era habitado por dois grupos de indígenas: os Tupinambás, do tronco linguístico tupi-guarani, e os Aimorés, do grupo macro-jê, popularmente chamado de Tapuia, originários do sertão. Esses dois povos tinham grande rivalidade.

Segundo Oliveira (2006), os Tupinambás foram os que inicialmente cultivaram contato com os portugueses. Viviam da caça, da pesca e de práticas agrícolas por meio do cultivo da batata-doce, caju, feijão, tabaco, e especialmente a mandioca, da qual produziam a farinha e o beiju. Organizavam-se em aldeias, onde construía suas moradas – barracas chamadas de ocas. Baseado nos relatos de padres e personalidades portuguesas, os Aimorés, não se prendiam em um só lugar. Por isso não possuíam aldeias e dormiam no chão sobre folhas. Também viviam da caça, da pesca e da colheita de produtos da floresta. Mas, não dominavam o cultivo de produtos agrícolas, nem a arte de navegar. Tinha uma pele clara e resistente, tipo físico grande, que influenciava seu bom desempenho nos confrontos com outros grupos indígenas.

Em 1534, quando D. João III, Rei de Portugal dividiu o Brasil em capitanias hereditárias, o território de Valença ficou pertencendo à capitania de São Jorge dos Ilhéus, a qual foi doada ao português Jorge Figueiredo Correia (OLIVEIRA, 2006). Na época a área de Valença, ficou sob a jurisdição da Vila de Nossa Senhora do Rosário de Cairu, atualmente município de Cairu, no qual se inicia o primeiro povoamento.

Na “Terra de Uma”, atual cidade de Valença, entre os anos 1574 a 1750, sucederam dezenas de conflitos envolvendo portugueses e índios Tapuias. Em relação aos Tupinambás, alguns teriam sido dominados, outros escravizados e dizimados. Essa situação contribuiu na expansão do domínio dos Tapuias na região.

Oliveira (2006), afirma que em decorrência do domínio português sob os grupos indígenas, do qual geralmente resultava na escravidão desses povos, estabeleceu-se a revolta dos aimorés contra os portugueses. A partir de 1574, iniciou um processo de revolução na região, onde hoje está localizado o município de Valença, que permaneceu por mais de 170 anos. Dessa forma, a indignação dos Aimorés causou a destruição das plantações, a igreja de

São Gens, e os engenhos existentes na época. Houve várias tentativas para enfrentar os aimorés, mas todas fracassadas.

As relações entre os índios e os portugueses só se tornaram amistosas, quando Álvaro Rodrigues, um sesmeiro de Cachoeira (atual município de Cachoeira-Bahia), juntamente com seu irmão Domingos Rodrigues, da Companhia de Jesus, capturou e submeteu uma índia aimoré a um processo de aculturação, por meio dos ensinamentos da língua tupinambá, aspectos da fé cristã e a realização do seu batismo, concedendo-lhe o nome de Margarida (OLIVEIRA, 2006).

Margarida, doutrinada com traços culturais dos portugueses e habituada a seus costumes em relação a vestimentas de pano de algodão, uso de espelho, facas e vinho, voltou para seu grupo convencendo-lhes sobre a importância de adotar os elementos da cultura portuguesa. Após esses acontecimentos, os aimorés, que já haviam ocupado o município de Porto Seguro e Ilhéus, aceitaram o convite de Álvaro Rodrigues para visitar sua casa no Rio Paraguaçu, em Cachoeira. Em seguida, Álvaro levou os Aimorés à cidade de Salvador, onde foram muito bem recepcionados (OLIVEIRA, 2006).

Esse encontro promoveu a convivência pacífica entre aimorés e colonos, e alargou-se por quase todas as regiões nas quais essa nação indígena dominava. Desse modo, o relacionamento harmonioso entre índios e portugueses contribuiu para o avanço da ocupação de domínio português. Tal período de convivência pacífica favoreceu o desenvolvimento econômico da região e, em 1635, intensificava-se a exploração de madeira na região de Una.

Nesse sentido, quando os colonos estavam estabilizados na região, iniciam novas revoltas dos indígenas, dessa vez os gueréns, os quais vinham do sertão e desmorraram tudo que havia sido reconstruído pelos colonos. A revolução dos gueréns intensificou-se em 1730, provocando várias mortes e a expulsão de mais de duzentos moradores da região de Una (OLIVEIRA, 2006). Em consequência desses acontecimentos, ocorreram várias tentativas de combate ao domínio dos gueréns, por meio de expedições, a exemplo da comandada por João Amaro, em 1673, a mando do governador geral Afonso Furtado de Mendonça, que conseguem vencer por um período os gueréns, os quais fugiram para o interior, e a de Antonio Veloso da Silva a mando do Rei D. João VI de Portugal, mas sem sucesso. Os portugueses também montaram um aldeamento de índios Tupinambás, que eram inimigos dos gueréns, no intuito de combatê-los.

Nascimento (*et al*, 2007), assegura que a população que vivia nas terras do Una, no decorrer dos ataques indígenas, refugiavam-se na Ilha de Tinharé, a exemplo de Boipeba, e formava novas povoações. No entanto, Oliveira (2006) evidencia que só em 1750, inicia-se a

pacificação dos gueréns, ocasião em que um índio foi catequizado e batizado pelos padres italianos, recebendo o nome de Adão. Diante disso, é introduzido um processo de aculturação dos índios, convencendo-os a adotar a fé cristã.

Nessa época, na região de Una já existiam os seguintes povoados: Manpedipe, Maricoabo, Galé, Camuruji, Taperoá, Pará, Jequié e Monte Pitanga. Lembrando que posteriormente surge o povoado de Aldeia de São Fidélis, (atualmente localizado no distrito de Guerém), constituído na época pelos índios gueréns que se deslocaram da região de Una, devido à divergência com os portugueses.

A partir da pacificação dos índios gueréns, começa a construção da capela de Nossa Senhora do Amparo, sob o comando do missionário Frei Bernardino de Milão. Em volta da capela nasce o novo povoamento de Una e a atual cidade de Valença, inicialmente com o assentamento dos índios gueréns. Em meados do século XIX, a referida capela foi reconstruída por Bernardino de Sena Madureira, referenciando-se no modelo arquitetônico da igreja do Bonfim, a transformou na igreja de Nossa Senhora do Amparo.

O povoado de Una desenvolveu-se rapidamente, sobretudo através do extrativismo da madeira para construção naval, a pesca, o comércio do arroz, mandioca, e um intenso tráfico negreiro. Em razão do crescimento visível da região de Una, no período entre 1779 e 1783, o Governador Geral da Bahia, D. Afonso Miguel de Portugal e Castro, autorizou a abertura de estradas para dar acesso à região sertaneja, incentivou a cultura do arroz e introduziu a cultura do café. (OLIVEIRA, 2006)

O progresso do povoado de Una estimulou o Desembargador Baltazar da Silva Lisboa, ouvidor da Comarca de Ilhéus, apresentar ao Governador a proposta de ascensão do povoamento para a categoria de Vila. Com a aprovação da indicação do Ouvidor foi estabelecida pela Carta, de 23 de janeiro de 1799, a criação da Vila de Nova Valença do Santíssimo Sagrado Coração de Jesus, com território desmembrado do município de Cairu.

Segundo Oliveira (2006), o nome Valença, atribui a uma homenagem ao quarto marques de Valença, ex-governador D. Afonso Miguel de Portugal e Castro, que era natural da cidade Portuguesa de Valença, localizada nas proximidades do Rio Minho.

Por determinação da Resolução nº 368, de 10 de novembro de 1849, Valença recebeu o foro de cidade, sob a denominação de Industrial Cidade de Valença. O título industrial refere-se à instalação da fábrica de tecidos de Todos os Santos, inaugurada em 1844, com 300 operários (NASCIMENTO et al, 2007).

Valença é considerada como uma das cidades mais importantes da Costa do Dendê, por ser porta de entrada para Ilha de Tinharé, localizada no município de Cairu, onde estão situadas as praias de Morro de São Paulo, Gamboa, Boipeba, Garapuá dentre outras.

Figura 2 - Vista panorâmica da cidade de Valença



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=fotos+docentro+dacidade+Valença-Bahia>

O município de Valença está localizado no Baixo Sul da Bahia, a 255 km de Salvador, pela BR 101, com ligação com a BR 324; e a 115 km pela BA 001, via *ferry-boat*. Ocupa uma área de 1.190,381 km<sup>2</sup> de extensão territorial, apresenta um clima tropical úmido. O município faz limite com os seguintes municípios: Laje, Jaguaripe, Taperoá, Cairu, Mutuípe e Presidente Tancredo Neves. Em sua organização político administrativa é constituída por quatro distritos: Guaibim, Guérem, Maricoabo e Serra Grande. Com base nos registros do PPA (Plano Plurianual, 2014), existem no município 56 localidades na Zona Rural. Em Valença, destacam-se as praias de Ponta do Curral, Guaibim<sup>10</sup>, Guaibinzinho, Taquari e Atracadouro. (VALENÇA, 2013).

---

<sup>10</sup> Nome de origem indígena e significa “águas do além”.

Figura 3 - Mapa do Baixo Sul, com localização do município de Valença



Fonte: Valença (2015).

O município pertence ao Território do Baixo Sul da Bahia, destacando-se entre os quatorze municípios que compõe esse território, quanto ao aspecto demográfico com uma população de 88.729 habitantes, em que cerca de 35% desta vive na zona rural (IBGE, 2010). Da população total, 41.663 pessoas recebem o auxílio do Programa Bolsa Família<sup>11</sup> (VALENÇA, 2013).

No que diz respeito à posse da terra no município, existem unidades constituídas de produtores na condição de arrendatário - oito unidades, ocupante - 279 unidades, parceiro - 57 unidades, proprietário 5668 unidades, sem área - 44 unidades (IBGE, 2006).

A agricultura, o turismo e o comércio, são as principais atividades que contribuem na formação do PIB do município, apesar da importância da agropecuária e da indústria, em que se acentua a produção do camarão em cativeiro, sendo o município de Valença o principal produtor da Bahia, e o azeite de dendê. Quanto aos produtos agrícolas cultivados no município destaca-se o cravo da índia, dendê, pimenta do reino, coco da Bahia, mandioca, cacau, urucum, guaraná, pupunha, seringueira e banana.

<sup>11</sup> É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>

Em relação à vegetação, a região de Valença, em seu surgimento era coberta por floresta Perenifólia (Mata Atlântica), mas em consequência do desmatamento da cobertura vegetal originária para venda de madeira nobre e o desenvolvimento da agricultura, atualmente existe apenas algumas áreas de floresta ombrófila densa. Nota-se ainda a existência de uma extensa área de restinga herbácea, em faixa de terra contida pela Área de Proteção Ambiental (APA) de Guaibim. Os mangues estão presentes nas proximidades dos estuários do principal rio que atravessa a cidade: o Rio Una. Vale lembrar, que a área de mangues alcança o distrito de Maricoabo, no qual se localizam as comunidades constituídas em sua maioria de pescadores e marisqueiras.

## 1.2 INFORMAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM VALENÇA

De acordo com as informações da Secretaria Municipal de Educação, baseadas nos dados do Censo Escolar de 2014, a rede municipal de Valença possui 147 escolas sendo: 14 de Educação Infantil, 120 de Ensino Fundamental I e 13 de Ensino Fundamental II, conforme especificação a seguir;

**Tabela 1** - Quantidade de escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental de Valença-Bahia

Nível de Ensino	Número de escolas
Educação Infantil	14 unidades
Ensino Fundamental I	120 unidades
Ensino Fundamental II	10 unidades
Ensino Fund. I e II	03 unidades
TOTAL	147 unidades

Fonte: Elaboração própria com base em dados cedidos pela SME, Valença- Bahia

Das unidades escolares em atividade, sua grande maioria (111 unidades), localizam-se na zona rural e 36 na zona urbana, como mostra a tabela a seguir:

**Tabela 2**- Número de escolas municipais e alunos matriculados da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, da Zona Rural e Urbana de Valença-Bahia.

Nível de ensino	ESCOLAR			ALUNOS		
	Rural	Urbano	Total	Rural	Urbano	Total
Educ. Infantil	05	09	14	243	1169	1412
Ensino Fund. I	99	21	120	4578	3335	7913
Ensino. Fund. II	06	04	10	2321	2262	4583
Ens. Fund. I e II	01	02	03	355	932	1287
Total	111	36	147	7497	7698	15195

Fonte: Elaboração própria com base em dados cedidos pela SME, Valença- Bahia

Dentro das escolas multisseriadas de Ensino Fundamental I, há também atendimento à Educação Infantil, o que ocorre em turmas multisseriadas. Nesse contexto, as escolas de Ensino Fundamental I estão divididas em:

**Tabela 3-** Número de Escolas do Ensino Fundamental I, localizadas na Zona Rural de Valença-Bahia, conforme sua organização.

<b>Tipo</b>	<b>Quant. de escola</b>
Seriada	12 escolas
Multisseriada	69 escolas
Seriada e multisseriada	18 escolas

Fonte: Elaboração própria com base em dados cedidos pela SME, Valença- Bahia.

Em relação às escolas estaduais localizadas na Zona Rural, estas oferecem o Ensino Médio em cinco unidades (CENSO ESCOLAR, 2014).

Portanto, em análise aos dados das tabelas acima, observa-se que existem 99 escolas de Ensino Fundamental I, localizadas em comunidades rurais diferentes e dentre estas instituições, encontra-se 69 multisseriadas que se situam em localidades de difícil acesso. Desse modo, ao concluí o Ensino Fundamental I, os alunos dessas 99 escolas/comunidades são atendidos em apenas seis escolas nucleadas de Ensino Fundamental II, situadas em povoados centralizados. Alunos do Ensino Médio dessas diversas comunidades rurais estão sendo acolhidos em apenas cinco escolas estaduais. Com isso, observa-se uma redução na oferta educacional no meio rural de Valença-Bahia, entre o Ensino Fundamental I, II e médio, e isso implica a permanência escolar dos estudantes camponeses, pois submete-os a enfrentar os problemas de deslocamento, as longas distâncias, o desconforto do transporte escolar e, sobretudo as precárias condições das estradas.

As 99 escolas do Ensino Fundamental I estão divididas em 10 Subsistemas Educacionais denominados: Baixão, Derradeira, Piau, Entroncamento, Gereba, Jequiriçá, Maricoabo, Orobó I, Orobó II e Serra Grande. As escolas das séries/anos iniciais da zona rural do município de Valença, antes de serem organizadas em Subsistemas, funcionavam isoladamente, sem o acompanhamento de uma equipe gestora. Contavam apenas com o auxílio de alguns funcionários da Secretaria de Educação que cuidavam da documentação e da parte pedagógica. Em consequência dessa forma de organização isolada, surgiam muitos problemas e as condições de isolamento dos professores de escolas multisseriadas eram intensas. Em 1992, surge a necessidade de dividir as escolas em conjunto, de acordo com a

sua proximidade geográfica, constituindo assim os Subsistemas. Dessa forma, em cada Subsistema Educacional existe uma escola sede, na qual se encontra a documentação de todos os alunos e funcionários de todas as instituições. Nesta escola, é onde se realizam as reuniões pedagógicas e atendimento aos pais e equipe de funcionários. A equipe gestora dos subsistemas é constituída por; um Diretor, um Vice-diretor e um Coordenador, responsáveis em acompanhar o funcionamento de todas as escolas, com o apoio de um Auxiliar de Secretaria e uma Secretária.

Nesse contexto, a escola presente na comunidade pesquisada compõe o Subsistema Derradeira, constituído de 12 escolas municipais multisseriadas e uma escola núcleo, denominada Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, que também é sede do referido Subsistema, e localiza-se no Povoado da Derradeira, próximo a estrada da BA 524, no km 16 do município de Valença-BA.

Em referência as instituições estaduais e federais, de diferentes níveis de ensino, estas estão localizadas na sede do município de Valença-Bahia, conforme quadro a seguir.

**Quadro 1-** Número de instituições estaduais e federais, localizadas em Valença, Bahia

Nível de Ensino	Escolas Estaduais	Instituições Federais
Ens. Fundamental II	02	-
Ensino Médio	03	02- IF- Baiano e IFBA
Ensino Superior	01(UNEB-Campus XV) Cursos: Direito (40 vagas) e Pedagogia (40 vagas)	01- IFBA 02-Cursos-Licenciatura em Matemática (24 vagas) e Informática (24 vagas).

Fonte: Elaboração própria com base em dados cedidos pela NRE-6 – Censo escolar (2014)  
<http://www.valenca.ifba.edu.br/>; <http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/valenca>

Existem também em Valença- Bahia as instituições privadas de nível superior, denominadas; Faculdade Zacarias de Góes (FAZAG), Faculdade de Tecnologia de Valença (FACTIVA), Instituto Educação Social e Tecnológico (IEST), Universidade Salvador (UNIFACS) e Centro Universitário Interacional (UNINTER), as quais oferecem cursos presenciais e semipresenciais de licenciatura e bacharelado.

Em observação aos dados do quadro 1 é perceptível que o estreitamento na oferta educacional em Valença – Bahia, em instituições públicas ainda é intenso, entre o Ensino Médio e Superior, pois existe apenas a UNEB- Campus XV, ofertando oitenta 80 vagas e o IFBA, 48 vagas para atender a demanda de alunos que concluem o Ensino Médio nas 10 escolas da Zona rural e urbana do município, e dos outros municípios do Baixo Sul, visto que as únicas instituições públicas de nível superior existente no território são as citadas acima.

Assim, a permanência escolar dos estudantes de Valença, no prosseguimento dos estudos no nível superior é comprometida, sobretudo aqueles provenientes de famílias com recursos econômicos limitados, em decorrência da insuficiente oferta de vagas em instituições públicas.

### **1.3 A COMUNIDADE PESQUISADA: História da Comunidade Canta Galo**

As informações sobre a história da comunidade de Canta Galo, onde se situa a escola pesquisada, e outras referentes às características socioeconômicas e culturais, foram coletadas por meio de relatos orais dos moradores mais antigos da comunidade, já que não existem registros escritos sobre os fatos que deram surgimento a esta localidade. Segundo Joutard (2000, p. 32) “um dos desafios da história oral é ouvir a voz dos excluídos e dos esquecidos, trazer a luz as realidades indescritíveis, quer dizer aquelas que a escrita não consegue transmitir; testemunhar as situações de extremo abandono”. Nesse sentido, a história da comunidade Canta Galo por meio de relatos orais, permite ouvir a voz dos esquecidos, uma vez que essa comunidade não consta nos documentos do município, inclusive o Plano Plurianual (PPA). (VALENÇA, 2013).

A denominação da comunidade Canta Galo tem origem lendária. Os moradores relatam que em um riacho, situado na localidade, existia uma grande pedra que formava uma cachoeira, onde constantemente encontrava-se um galo que emitia seu canto, perceptível por toda comunidade. Certa feita os habitantes perceberam que o referido galo teria desaparecido, em consequência do rompimento da pedra, a qual se tornou uma espécie de salão ou pequena gruta ainda existente na localidade. A partir desse acontecimento, as pessoas passaram a utilizar as proximidades do riacho como ponto de referência para os encontros de trabalho, negociações, armazenamento de mercadorias, e outros. Com isso a comunidade ficou conhecida como Canta Galo.

Os moradores descendentes da primeira família que deu surgimento a comunidade Canta Galo, relatam os acontecimentos a partir de 1950. Segundo eles, poucas famílias habitavam a localidade, as quais passavam muitas dificuldades, pois não existia estrada, o meio de transporte utilizado eram os animais, as casas eram construídas de barro (taipa) e de palha, e bem distante uma da outra. Não tinham atendimento médico, as crianças não estudavam devido à ausência da escola e começavam trabalhar muito cedo. Nesse contexto, os adultos que sentiam necessidade de adquirir as habilidades de leitura e escrita, sobretudo

aprender a escrever o nome, se reuniam à noite na casa de moradores, os quais portavam desses conhecimentos, usando o ABC e cartilhas.

Em relação ao atendimento médico, descrevem que as pessoas quando sentiam problema de saúde mais graves, procuravam farmacêuticos em pontos da cidade, aos quais contavam os sintomas e esses receitavam os remédios. Aliado a isso, faziam uso da medicina popular por meio do uso de plantas medicinais e outros recursos naturais de origem animal. Quanto às gestantes, os partos eram realizados na própria comunidade, por mulheres experientes, designadas de parteiras.

Conforme os relatos, todas as famílias possuíam suas terras, conquistadas por meio da sucessão hereditária, mas “não sabiam trabalhar”. Relatam que não conheciam outras culturas e até mesmo as técnicas agrícolas para o cultivo de outros produtos agrícolas. A única atividade agrícola realizada como fonte de renda era o cultivo da mandioca. Daí na comunidade existia uma casa de farinha, construída pelos próprios agricultores e carpinteiros da localidade, na qual utilizavam a moenda, movida pela força dos animais, que apenas ralava a mandioca. Contam que o trabalho na casa de farinha exigia muito esforço físico, em razão de grande parte do processo de produção da farinha, ser realizado manualmente. Dessa forma, os agricultores vendiam o produto na sede do município, que era transportado em animais. Nesse contexto, o deslocamento até a cidade ocorria quinzenalmente, quando aproveitavam para comprar os alimentos que não conseguiam produzir em sua propriedade, já que cultivavam diversos tipos de hortaliças e criavam animais, especialmente galinha e porco para sua própria subsistência. Atualmente esses agricultores ainda vendem seus produtos na sede do município, geralmente às sextas-feiras, sendo transportados em caminhões.

Com o passar do tempo foram surgindo pessoas interessadas em comprar as terras desses habitantes do Canta Galo. Nos relatos, diferenciam esses compradores como os *homens sabidos*, por terem se aproveitado da falta de conhecimento dos agricultores da comunidade, e se apossado de grande extensão de terras, pagando um pequeno valor. Contavam que as famílias que habitavam nestas terras vendidas migravam para as favelas na cidade. E outros, como aquelas pessoas sem condições financeiras que adquiriram uma pequena propriedade para habitar e trabalhar, as quais vivem até hoje na comunidade.

Assim, as pessoas foram chegando à comunidade, traziam outras culturas, especialmente o plantio do cacau, urucum e do cravo. Desse modo, os agricultores começaram a cultivar outros produtos e adotar as novas técnicas agrícolas, introduzidas pelos novos moradores. A partir de 1981, com a chegada de um novo morador, senhor Manoel Nascimento Araujo, de origem do município de Gandu, verifica-se transformações na

comunidade. Desse modo, inicia a organização dos agricultores em mutirão para construção da estrada. Esse grupo alcançou a construção de 12 quilômetros de estrada manualmente, que permitia o trajeto até a região da Gendiba (comunidade localizada no atual município de Tancredo Neves), e daí o acesso à sede do município de Valença. Em 1987, essa estrada foi aperfeiçoada pela prefeitura.

Posteriormente, os agricultores da comunidade Canta Galo avançam em suas lutas, reivindicando as autoridades do município a implantação da escola, construção de outras vias de acesso até a cidade e atendimento médico.

Para tanto, referindo-se as atividades religiosas e festividades existentes na comunidade, os antigos habitantes relatam que realizam rezas, ladainhas, caruru em devoção aos santos (São José, Cosme Damião, Santo Antonio, Santa Luzia, Bom Jesus da Lapa e Nossa Senhora da Conceição). Na comunidade existem também rezadeiras de ladainhas e rezadeiras de mal do tempo<sup>12</sup>, que rezam contra olhado, ar do vento (acidente vascular cerebral- AVC), dor de cabeça, dor de barriga, dores no corpo, nervosismo, dentre outras enfermidades.

Quanto às práticas religiosas são realizadas celebrações aos domingos, missa em período bimestral e festa da padroeira, Nossa Senhora Aparecida, na igreja construída com recursos da comunidade e inaugurada em 2011. Existem também as práticas de rituais do candomblé, em templos de linhagem mista. As principais festividades culturais são realizadas no São João. Relatam que visitam as casas dos moradores da comunidade, onde são oferecidas comidas típicas, se reúnem próximo à fogueira, cantam e dançam com o subsídio de alguns instrumentos musicais.

#### 1.4 COMUNIDADE CANTA GALO NOS DIAS ATUAIS

A comunidade Canta Galo possui uma população aproximada de 300 habitantes, distribuídas em 80 famílias, em que 80% dessas, dependem do auxílio do Programa Bolsa Família (SECRETARIA DE SAÚDE, 2015). Essa população é constituída em sua maioria de pequenos agricultores familiares, os quais cultivam produtos como, mandioca, coqueiro,

---

<sup>12</sup> Doenças causadas pelas mudanças do tempo. Os ventos são ditos como provocadores de mal-estar e de muitas doenças. Os ciclos da lua são relacionados com ocorrências ou agravamentos nas condições de saúde (MINAYO, 1988).

cacau, cravo da Índia, urucum, cupuaçu, banana da terra, pimenta do reino e hortaliças- (para própria subsistência).

Figura 4 - Centro da comunidade Canta Galo, Valença- Bahia



Fonte: Acervo construído pela pesquisadora durante a pesquisa

Atualmente, institui-se enquanto forma de organização, a Associação dos Pequenos Agricultores do Canta Galo, fundada desde 2003, e o grupo religioso católico, estabelecido na Igreja Nossa Senhora Aparecida.

Figura 5 - Sede da associação e igreja de Nossa Senhora Aparecida da comunidade Canta Galo



Fonte: Acervo construído pela pesquisadora durante a pesquisa

Os moradores afirmam que as poucas melhorias que vem ocorrendo nas condições de vida da comunidade, a permanência dos agricultores no campo e a volta de algumas famílias ao campo vêm acontecendo após a implantação do Programa Bolsa Família e o PRONAF B

(Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) mediado pela Associação. No entanto, as famílias ainda sofrem muitas dificuldades em razão do insuficiente acesso aos seus direitos sociais. A maioria dos camponeses não consegue sobreviver do trabalho familiar em sua pequena propriedade, precisam realizar atividades agrícolas em fazendas como diarista e meeiro. Isso porque a dimensão da propriedade de grande parte dos camponeses é menor ou até dois hectares. Os moradores afirmam que a existência das pequenas propriedades é decorrente, sobretudo da doação da terra de pai para os filhos que vão constituindo suas famílias. Ou seja, repartição da terra tendo em vista a sucessão hereditária. Diante do exposto, Zago (2013, p. 165) destaca que no Brasil a condição do agricultor prevalece situações divergentes: “uma minoria detém a maior parte da terra e da renda agrícola enquanto a grande maioria é formada por pequenos produtores rurais, detentores de pequenas parcelas para o cultivo.”

Ainda não existem na comunidade os serviços de saneamento básico. Por motivo dessa ausência, o abastecimento de água é realizado pela sua captação em poços e nascentes, sendo tratada na maioria das residências através da cloração. Em alguns domicílios esse abastecimento ocorre por meio de canalização, com o uso de bombas, em outras através da gravidade (água originária de nascentes), e a maioria das famílias carregam em caldeirões e animais. Quanto ao destino do esgoto doméstico, em apenas 17% das residências é depositado em fossa, nas outras ficam expostos a céu aberto. Daí a maioria dos moradores não possuem banheiro em suas casas. Em relação fornecimento de energia elétrica 80% das famílias possuem esses serviços (SECRETARIA DE SAÚDE, 2015).

No que se refere ao atendimento de saúde, este ainda é muito deficiente. Só depois de muita luta dos agricultores, a comunidade conseguiu a implantação do Programa de Agente Comunitário de Saúde no ano de 2005, e conta atualmente com atendimento médico. Após a chegada desse programa à comunidade, as famílias passaram a ser acompanhadas e orientadas em relação à prevenção de doenças e as gestantes começam a fazer o pré-natal. No entanto, ainda acontecem partos na comunidade realizados por parteiras, devido às dificuldades de acesso até a sede do município. No que diz respeito ao atendimento médico, esse acontece em período bimestral com as seguintes especialidades: médico clínico, pediatra e exame ginecológico. Esse atendimento acontece no espaço da associação, uma vez que ainda é ausente o posto de saúde. Com isso, não são garantidas as condições de tratamento as pessoas enfermas da comunidade, sobretudo aquelas afetadas pela leishmaniose (doença infecciosa predominante na comunidade), que necessitam diariamente do atendimento de enfermeiras para execução dos curativos e aplicação das injeções. Esses infectados geralmente se

deslocam até o povoado do Ouro Preto (no município de Tancredo Neves), onde podem ser atendidos no posto de saúde localizado a 16 quilômetros da comunidade Canta Galo.

Figura 6 - Cenários da comunidade Canta Galo



Fonte: Acervo da pesquisadora

A figura 6 mostra as características das residências em Canta Galo, em sua maioria ainda possuem estrutura precária. Com isso percebe-se a situação de pobreza, em que vivem a maioria das famílias na comunidade e a ausência de políticas públicas de moradia no meio rural.

Um dos maiores problemas enfrentados pela comunidade é a falta de manutenção das estradas, que nos dias chuvosos tem impedido o deslocamento até a cidade (figura 7), especialmente, quando os camponeses se organizam para vender seus produtos, buscar atendimento médico, ou mesmo interferido na chegada do médico em dias de atendimento na localidade.

Os problemas das estradas interferem ainda na permanência escolar das crianças, pois impede a chegada da merenda a escola, o deslocamento do professor. Quando aos jovens, muitos alunos do ensino fundamental II e ensino médio em dias chuvosos, não conseguem chegar à escola que fica localizada a 22 quilômetros do Canta Galo, ou precisa caminhar até sete quilômetros debaixo de chuva, em razão do transporte só conseguir percorrer até determinado local ou muitas vezes nem consegue sair da comunidade. Em consequência, no período do inverno esses estudantes faltam muitas aulas, o que compromete seu bom desempenho escolar. Por esse motivo, alguns alunos do ensino fundamental II e médio

migraram para escolas de outro município vizinho, denominado Tancredo Neves, tendo em vista as melhores condições de acesso, já que o referido município tem ofertado transporte escolar aos estudantes da comunidade Canta Galo.

Uma das moradoras, que reside na localidade há 27 anos afirma que os camponeses continuam enfrentando os mesmos problemas no acesso aos seus direitos sociais, por conta das precárias condições das estradas.

Figura 7 - As precárias condições das estradas



Fonte: Acervo de lideranças da comunidade Canta Galo

Portanto a foto 07 confirma as adversidades enfrentadas pelos camponeses do Canta Galo, quando são impedidos de chegar a cidade, em decorrência da falta de manutenção das estradas.

### 1.5 HISTÓRIA DA ESCOLA MULTISSERIADA DO CANTA GALO

As possibilidades de implantação da escola na comunidade surgem a partir de 1981, após a chegada da nova residente, Marizete de Jesus Araujo, filha do senhor Manoel Nascimento Araujo, visto que possuía um grau de escolaridade avançado em comparação aos outros moradores da comunidade. Até então, a maior dificuldade para instalação da escola era o deslocamento de um professor da cidade, já que não existia transporte para esse fim, como também a comunidade não disponibilizava de um espaço que pudesse hospedá-lo.

Dessa forma, a jovem Marizete de Jesus Araujo, ao perceber na comunidade a ausência do acesso escolar, se dispõe a dar aulas, inicialmente sem nenhum vínculo empregatício. Daí, os moradores reuniram-se e construíram uma casa de sapé, sem paredes, no terreno do Senhor Manoel Nascimento Araujo, onde iniciou o funcionamento da escola

multisseriada. Em seguida, a professora leiga com o apoio da comunidade, reivindica as autoridades do município a implantação da escola, e logo consegue ser contratada pela prefeitura.

Depois de um ano, em 1982, a professora leiga, em virtude do seu casamento, deixa a comunidade. Com isso a escola é fechada por falta de professor. Nessa conjuntura, diante da ausência da escola na comunidade os moradores relatam que alguns pais passaram a matricular as crianças em uma escola localizada em um povoado próximo, denominado Gendiba. Contudo, muitas crianças não frequentavam a referida escola, por não suportar a longa caminhada, principalmente aquelas que precisavam caminhar mais de sete quilômetros.

Por volta do ano de 1993, reinicia o movimento dos camponeses pela reabertura da escola, liderado pelo senhor Antonio de Jesus Araujo e sua esposa Gildete Menezes que passaram a residir na comunidade. Esse incentivo dos novos moradores decorre da inquietação de possibilitar a seus filhos e dos outros agricultores o acesso à escolarização. Por isso, organizam abaixo assinado, e um grupo de moradores dirige-se a prefeitura, no intuito de reivindicar a construção da escola e o envio de um professor a comunidade. Durante esse processo de luta, a prefeitura exige dos camponeses um espaço com estrutura para o funcionamento da escola e hospedagem do professor. Desse modo, o senhor Antônio de Jesus Araujo cede o espaço de sua antiga casa para o funcionamento da escola, restando apenas ser resolvido o alojamento para o professor. Diante das impossibilidades da comunidade em ofertar acolhimento a um professor da cidade em espaço propício, a irmã do senhor Antônio de Jesus Araujo, Maria de Jesus Araujo, já sendo funcionária da prefeitura, e por motivo de naquele momento está vivenciando alguns problemas familiares, pede a sua transferência de uma creche da cidade, para lecionar na escola do Canta Galo. Daí, no ano de 1998 os camponeses conseguem reabrir a escola.

Após um ano, a professora Maria de Jesus Araujo ao apresentar problemas de saúde, pede a sua relocação para a sede do município, e indica a filha de seu companheiro que acabara de concluir o curso de magistério a ocupar a sua vaga. Essa nova professora só leciona um ano.

Frente às ameaças de outra vez fechar a escola, por falta de professor, sobretudo em virtude da ausência de hospedagem, já que os últimos docentes eram da família e não demandava essas condições, o Senhor Antonio de Jesus Araujo decide ampliar sua casa, construindo um quarto destinado ao alojamento do professor. Nesse contexto, a prefeitura em virtude das reivindicações constantes da comunidade, envia um professor de origem urbana para trabalhar 40 horas na escola do Canta Galo. Contudo, os camponeses continuam sua luta

pela construção da escola, tendo em vista as precárias condições da estrutura da casa cedida para o seu funcionamento, na qual o banheiro era improvisado e não existia cozinha, sendo necessário a auxiliar consentir o preparo da merenda nas dependências de sua residência.

Figura 8 - Antiga escola multisseriada do Canta Galo



Fonte: Acervo construído pela pesquisadora durante a pesquisa

Nesse contexto, no decorrer dos anos, vão surgindo outros moradores e formando outras comunidades vizinhas. Por isso a escola passa a atender um número significativo de alunos a ponto de superlotar a sala de aula. Devido a essa situação e por motivo das longas distâncias percorrida por muitos educandos, emerge um novo movimento dos camponeses pela implantação de outras escolas em localidades próximas. Portanto, são instaladas outras escolas multisseriadas em espaços físicos inadequados.

Assim, a persistente solicitação da comunidade do Canta Galo por condições dignas de funcionamento da escola perdura por anos, em diversas idas à prefeitura, promessa de vereadores e prefeitos que visitavam a comunidade em reuniões de associação, sobretudo em períodos de campanha política, sem o devido cumprimento. Após 30 anos de luta desses camponeses, foi concretizada a construção da escola, no ano de 2011, por intermédio da equipe gestora do subsistema Derradeira e um vereador residente em uma comunidade rural. Vale lembrar, que mais uma vez a luta dessa comunidade, influenciou a construção de outras escolas nesse mesmo período, já instaladas em localidades vizinhas.

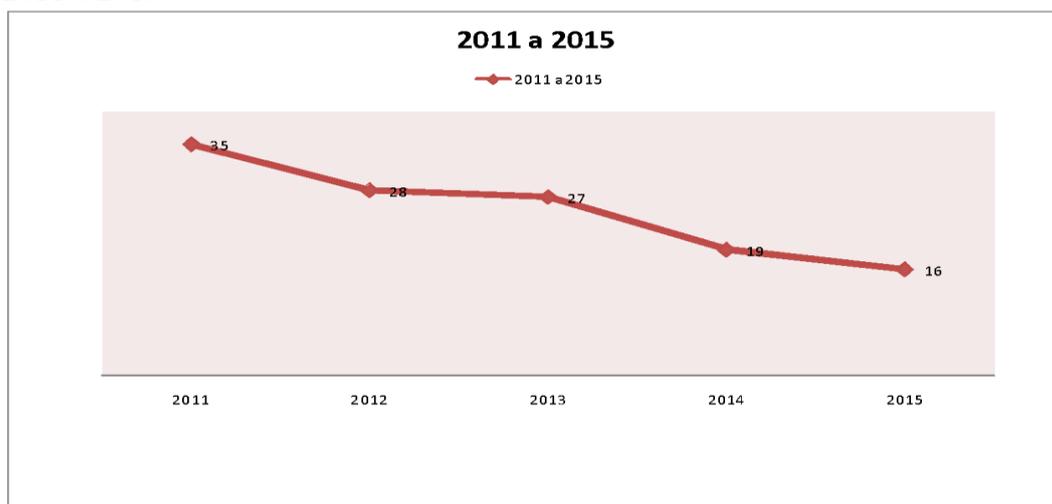
Figura 9 - Atual escola multisseriada da Comunidade Canta Galo



Fonte: Acervo construído pela pesquisadora durante a pesquisa

Atualmente, a professora que atua na “Escola Nova Travessão do Orobó II”, reside na cidade e já existe um transporte para o deslocamento do professor. Contudo, os problemas das estradas têm comprometido o prosseguimento das aulas durante o ano letivo, sobretudo nos períodos de chuva. Assim, os moradores relatam que houve avanços, mas agora os alunos não assistem às aulas todos os dias. Desse modo, houve uma queda na matrícula da referida escola nos últimos anos (quadro 2), por motivo da diminuição da natalidade, a precariedade das estradas vicinais (VALENÇA, 2015), que além de implicar no cumprimento do calendário letivo, ainda interfere no horário das aulas, a implantação de outra escola em comunidade próxima a Canta Galo e a migração de alunos a escola do município de Tancredo Neves.

**Quadro 2-** Quantidade de alunos matriculados na escola multisseriada do Canta Galo entre 2011 a 2015



Fonte: Acervo do Subsistema Derradeira

A escola unidocente/multisseriada do Canta Galo, compõe o Subsistema Derradeira, atende atualmente 16 alunos da Educação Infantil ao 5º ano no turno matutino em 2015. Sua estrutura física é constituída de uma sala de aula, dois banheiros, cozinha e pátio. O quadro de funcionários é formado por uma auxiliar escolar residente na comunidade e a professora de origem urbana. A escola não recebe assistência financeira dos programas Programa Dinheiro Direta da Escola (PDDE) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Dessa forma, são ausentes os recursos tecnológicos como; televisão, DVD, computador, impressora, som, dentre outros.

A proposta pedagógica desenvolvida pela escola é orientada pelo Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, constituído de avaliações externas anuais, formação continuada de professores e distribuição de materiais didáticos. Com isso, a proposta pedagógica da escola, segundo as orientações do PNAIC, consiste em um ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de 09 anos, no qual utilizam a progressão continuada, ou seja, os alunos só podem ser retidos no final do 3º ano, quando são submetidos a um exame. Dessa forma, é possível analisar o índice de aprovação e reprovação apenas a partir do 3º ano, como mostra a tabela abaixo:

**Tabela 4** - Índice de aprovação/reprovação e evasão do ano de 2013 e 2014 da escola multisseriada da comunidade Canta Galo

ANO/ SÉRIE	2013			2014		
	Quant. alunos	Aprov.	Reprov.	Quant. alunos	Aprov.	Reprov.
3º ano	05	100%	-	04	33,3%	66,6%
3ª série	03	100%	-	-	-	-
4º ano	-	-	-	-	-	-
4ª série	04	100%	-	01	100%	-

Fonte: Elaboração própria com base em dados cedidos pelo Subsistema Derradeira

É importante ressaltar que só foram inseridos no Ensino Fundamental de nove anos os alunos matriculados a partir de 2010. Dessa forma, os alunos matriculados anteriormente continuam no sistema de séries. Portanto, a escola multisseriada da comunidade Canta Galo, representa a trajetória de luta dos camponeses pela escolarização. Assim, frente às adversidades ainda enfrentadas, em relação ao funcionamento da escola e os problemas presente em seu entorno, percebe-se que essa luta torna-se constante, e que muito ainda precisa ser feito para garantia do direito a escolarização e a permanência escolar na comunidade Canta Galo.

## 1.6 TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA MULTISSERIADA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO

Até o ano de 2002, os alunos egressos da escola multisseriada do Canta Galo eram impossibilitados de continuar seus estudos, devido à ausência de escolas de ensino fundamental II e ensino médio no distrito de Guerém, Zona rural do município de Valença-Bahia, e falta de transporte que pudesse deslocar estes educandos até a cidade, além das precárias condições das estradas.

Mudanças em torno dessa situação começam a ocorrer a partir de 1999, quando é implantada a Escola Municipal José Andrade Soares, no Povoado do Bonfim, Valença-Bahia, a 22 quilômetros da comunidade Canta Galo, que oferta matrículas do 6º ano/5ª série ao 9º ano/8ª série. Desse modo, a referida escola passa a atender alunos de diversas comunidades rurais do município, até mesmo da cidade<sup>13</sup>. Com isso, começa a luta dos agricultores do Canta Galo pela construção da estrada que desse acesso à localidade do Bonfim. Em 2003, após a edificação da via, a comunidade consegue um transporte escolar<sup>14</sup> para o deslocamento dos alunos até a nova escola no povoado do Bonfim. Em seguida a comunidade Canta Galo logo conquista um ônibus escolar para locomoção dos alunos que concluíam o ensino fundamental II, à sede do município, já que a escola de ensino médio só foi implantada no povoado do Bonfim em 2012.

Figura 10 - Povoado do Bonfim, Valença-Bahia (2015)



Fonte: acervo construído durante a pesquisa

<sup>13</sup> Algumas pessoas da cidade que conhecem o trabalho desenvolvido pela escola, optam em matricular seus filhos nessa instituição.

<sup>14</sup> O transporte escolar refere-se especificamente ao transporte de alunos a partir de determinado ponto de origem, geralmente próximo a sua residência, até a escola em que está matriculado, e também no sentido inverso (da escola para o ponto de origem de sua viagem) (EGAMI *et al* 2006, p. 3)

A figura acima apresenta os diversos transportes escolares na localidade do Bonfim, que locomovem os alunos de diferentes localidades. É possível observar que o serviço de transporte escolar é ofertado pelo programa Caminho da Escola<sup>15</sup> e outros carros alugados pela Secretaria Municipal de Educação, os quais nem sempre apresentam boas condições.

Figura 11 - Fachada externa da Escola José Andrade Soares, Povoado do Bonfim, Valença-Bahia (2015)



Fonte: Acervo construído durante a pesquisa

Atualmente, a maior parte dos alunos do Canta Galo que vão concluindo o ensino fundamental I na escola multisseriada, continuam seus estudos na Escola José Andrade Soares no Bonfim. Entretanto, alguns alunos migram para a escola do município vizinho, Tancredo Neves, em razão das melhores condições de acesso, como já foi comentado anteriormente.

Por motivo da longa distância, as precárias condições das estradas e insuficiente oferta do transporte escolar, com a finalidade de alcançar o horário de início das aulas, tendo em vista que o percurso até a escola do Bonfim dura em torno de uma hora e meia, os estudantes do ensino fundamental II, de Canta Galo utilizam dois transportes. Sendo que os alunos do turno matutino na ida ao Bonfim usam apenas o ônibus do Programa Caminho da Escola.

---

<sup>15</sup> Criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, e consiste na concessão, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de linha de crédito especial para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus, miniônibus e micro-ônibus zero quilômetro e de embarcações novas e bicicletas. O programa também visa à padronização dos veículos de transporte escolar, à redução dos preços dos veículos e ao aumento da transparência nessas aquisições (SANTOS, 2011, p.5).

Figura 12 -Ônibus escolar saindo da comunidade Canta galo, no turno matutino



Fonte: acervo construído pela pesquisadora durante a pesquisa

No retorno a sua comunidade, os estudantes desembarcam, em certo ponto há 12 quilômetros do Canta Galo, e embarcam em um segundo transporte (figura 13), vindo da referida localidade que já vem conduzindo os alunos do turno vespertino, os quais se deslocam ao Bonfim no ônibus amarelo (figura 14).

Desse modo, os estudantes do turno vespertino na volta a sua localidade valem-se da mesma estratégia dos alunos do turno matutino. Daí o ônibus caminho da escola só retorna a Canta Galo no turno noturno, quando conduz os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). É importante destacar que o serviço de transportes escolar atende também estudantes de outras comunidades vizinhas a Canta Galo.

Figura 13 - Alunos embarcando no 2º transporte que os conduzem até a comunidade Canta Galo



Fonte: Acervo construído durante a pesquisa

Figura 14 - Alunos do turno vespertino em direção ao transporte que os conduzem até o Bonfim



Fonte: Acervo construído durante a pesquisa

Após a conclusão do Ensino Fundamental II, os estudantes são transferidos para escola de Ensino Médio, situada também no Povoado do Bonfim, Valença-Bahia, denominada Colégio Estadual Hermínio Manoel de Jesus (figura 15). Os alunos do ensino médio utiliza apenas um transporte escolar na ida a instituição, já que a escola não funciona no turno matutino. No entanto, no retorno a Canta Galo utilizam dois transportes, frente à necessidade do ônibus escolar voltar à localidade do Bonfim com os estudantes do turno noturno.

Alguns alunos optam em continuar seus estudos (ensino médio) na CFR (Casa Familiar Rural) da Fundação Odebrecht<sup>16</sup>, localizada na Fazenda Novo Horizonte, município de Tancredo Neves-Bahia. De acordo com o relatório do Agente Comunitário de Saúde da Comunidade Canta Galo, atualmente 13 estudantes estão matriculados nessa instituição.

---

<sup>16</sup> A atuação da iniciativa privada Odebrecht foi fundada na cidade de Salvador, em 1944, por Norberto Odebrecht, descendente de imigrantes alemães que chegaram a Santa Catarina em meados do século XIX. Chegou à região do Baixo Sul em 1949. A Odebrecht além de concentrar a exploração do potencial econômico da região através da Fundação Odebrecht tem desenvolvido projetos educacionais específicos para o campo que se constitui em uma rede de 05 escolas em seus domínios que ofertam educação nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio através de cursos técnicos profissionalizantes, nas seguintes casas familiares: Casa Jovem II e a Casa Familiar Rural, em Igrapiúna, Casa Familiar Agroflorestal, em Nilo Peçanha, Casa Familiar das Águas, em Ituberá e Casa Familiar Rural, em Presidente Tancredo Neves. (RIOS, 2014, p. 5). A Casa Familiar Rural em Presidente Tancredo Neves, fundada em agosto de 2002, oferece o Ensino Médio integrado ao curso técnico profissionalizante em Agropecuária, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia, a partir de 2009. Disponível em:

[http://www.coopatan.com/site/index.php?option=com\\_content&view=article&id=65&Itemid=77](http://www.coopatan.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=77)

Figura 15 - Alunos do Canta Galo desembarcando na escola de Ensino Médio do Bonfim



Fonte: acervo construído durante a pesquisa

## 1.7 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Parte dos estudos voltados para o contexto das escolas multisseriadas situadas no meio rural, trazem discussões acerca da evasão e repetência, ou mesmo de uma experiência escolar empobrecida que resulta no círculo vicioso da baixa escolaridade no campo.

Apesar da histórica negação do direito à igualdade de condições de acesso e permanência escolar nas comunidades campesinas, torna-se perceptível no espaço de pesquisa, que a maioria dos alunos da escola multisseriada permanece no sistema escolar. Esses educandos utilizam diversas estratégias, com apoio da família e da comunidade para dar continuidade aos seus estudos. Assim, um número significativo de estudantes da comunidade pesquisada atingem outros níveis de escolaridade. A persistência desses estudantes em construir suas trajetórias escolares, me instigou a investigar a permanência escolar na comunidade Canta Galo – Valença-Bahia.

Nesse sentido, o objeto de estudo desvia-se do discurso instituído acerca do fracasso escolar e da visão preconceituosa das escolas multisseriadas. Com isso, é importante lembrar que essa pesquisa não propõe ignorar a histórica desigualdade social existente no campo, inclusive denunciadas no contexto das escolas multisseriadas, mas sim analisar; em quais condições esses estudantes permanecem no sistema escolar? Dessa forma, propõe-se evidenciar as adversidades vivenciadas pelos estudantes pesquisados em seus percursos escolares. Por isso, “conhecer as marcas das desigualdades do sistema escolar do campo é condição fundamental para se compreender os resultados obtidos nas escolas, e

principalmente para se construir os caminhos necessários para sua superação” (OLIVEIRA; MONTENEGRO; MOLINA 2010, p. 79).

Portanto, o objeto de pesquisa foi se constituindo, durante a minha experiência profissional, enquanto professora e coordenadora de escolas no campo, sobretudo na observação das condições de permanência dos estudantes, especialmente aqueles que insistem em transgredir, nos diferentes níveis de ensino. Desse modo, enquanto educadora acredito que tenho o compromisso de contribuir na transformação das desiguais oportunidades escolares tão persistentes nas comunidades camponesas, inclusive no município pesquisado (Valença–Ba), em que os diversos problemas enfrentados pelos estudantes do campo, em seu processo de escolarização, são ignorados. Assim, o pesquisador ao definir seu objeto de estudo, expressa particularidades de sua vida profissional, pessoal, e expectativas de mudanças no meio social.

### 1.7.1 CAMINHO DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa constituiu-se da abordagem qualitativa. Conforme André (2007), os estudos qualitativos abrangem um conjunto heterogêneo de métodos, técnicas e análises. Para Negrine (2004, p. 61), “uma das linhas mestras que norteia esse paradigma se sustenta na crença de que as generalizações não são possíveis”. Martins (2004) evidencia que atualmente as pesquisas qualitativas precisam abrir espaços para ouvir aqueles que sofrem. Então, é imprescindível que se produza um conhecimento que tenha relevância social, e que por meio desses desenvolva-se ações que possam confrontar a realidade.

Para o autor, é essencial que na pesquisa qualitativa a aproximação do pesquisador com seu objeto de pesquisa, proporcionem àquele se colocar ao lado dos movimentos sociais, atender as suas reivindicações realizando pesquisas que lhes sejam favoráveis. Contudo, o autor lembra que “tal compromisso não significa que o pesquisador não tenha que zelar pelo caráter científico de sua produção intelectual” (MARTINS, 2004, p. 298). Desse modo, esse autor lembra que em situações nas quais há certo envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo, é preciso estar atento para olhar com “estranheza” as situações que lhes são familiares.

No interior da abordagem qualitativa, foi adotado como estratégia de pesquisa, o estudo de caso: *A permanência Escolar de estudantes que iniciaram sua escolarização na Escola Municipal Nova Travessão do Orobó II, Canta Galo, Valença- Bahia*. Esse método

tem por finalidade compreender uma instância singular, e busca retratar a realidade de forma densa (MACEDO, 2004). Para André (2013, p. 97), “O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente dos outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor”. Nesta estratégia do estudo de caso, é possível a análise em profundidade das condições de permanência escolar de estudantes da comunidade Canta Galo- Valença Bahia, a partir do estudo de três trajetórias de permanência.

Justifica-se a escolha da comunidade Canta Galo como espaço de pesquisa, em razão desta apresentar um histórico de luta pelo direito à educação, inicialmente a implantação da Escola Municipal Nova Travessa do Orobó II (multisseriada), no ano de 1998, a qual começa a funcionar em uma pequena “casa de taipa”, ou mesmo em uma estrutura muito precária. Naquele momento, o interesse dos camponeses era garantir escolarização as crianças e jovens em idade escolar daquela comunidade. Dessa maneira, os educandos ao concluir seus estudos na referida escola, continuam enfrentando adversidades ao ter que se deslocar a outros povoados para alcançar outros níveis de escolaridade.

A conquista da escola multisseriada em Canta Galo vai incentivar o surgimento do movimento dos camponeses pela instalação de outras escolas em diferentes comunidades. Dessa forma, Canta Galo constitui-se como referência as localidades situadas em suas proximidades, em decorrência da mobilização coletiva dos camponeses pelo acesso aos direitos sociais, serem lideradas na comunidade destacada, inclusive a contínua luta para assegurar as condições de permanência escolar. Daí a associação dos agricultores, a igreja, o atendimento médico, dentre outros estão sediados na comunidade Canta Galo.

Os estudantes que serão acompanhados nesta pesquisa estão em diferentes estágios de formação. Como forma de preservar o nome dos pesquisados, optou-se em utilizar o anonimato, com denominação fictícia, usando nomes de países africanos conforme quadro a seguir:

**Quadro 3 - Características dos Estudantes pesquisados**

Entrevistado	Nível de formação	Idade
Luanda	Estudante de Curso Superior – último semestre do Curso de Agronomia.	24
Senegal	Ensino Médio – 2º ano	18
Guine	Ensino Fundamental II – 8ª Série/9º ano	18

Fonte: Informações adquiridas durante a pesquisa

Os estudantes Luanda e Senegal foram escolhidos devido à sua história de permanência escolar que impacta na vida de outros jovens da Comunidade de Canta Galo e

por ambos se interessarem em participar da investigação. Estes, na apresentação da pesquisa à comunidade, foram indicados como referência dentre os outros estudantes com o mesmo grau de escolaridade.

A estudante Guiné, foi designada durante a pesquisa, tendo em vista sua disponibilidade a participar da investigação, mesmo apresentando em seu percurso escolar dois anos consecutivos de repetência. Acredito que a reprovação, não deve ser desconsiderada no conceito de permanência escolar, visto que em minha experiência profissional, já apresentada na introdução deste trabalho, observava a persistência, e interesse dos estudantes repetentes, os quais insistiam e davam continuidade a seus estudos. Sobre isso Arroyo (2002), afirma que muitas vezes a repetência é resultante da estrutura excludente do sistema seriado.

Vale lembrar que na escolha dos pesquisados, buscou-se respeitar as representações raciais e de gênero. Em relação à quantidade de estudantes definidos para pesquisa, se deve a possibilidade de explorar com maior intensidade os instrumentos utilizados neste estudo.

### 1.7.2 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada, por meio de entrevistas semiestruturadas direcionadas por um roteiro (ver apêndice A), sendo gravadas e transcritas. Essas ocorreram após visita à residência dos pais de cada estudante, quando a pesquisadora apresentou informações sobre objetivos, etapas e detalhes da pesquisa, como também a proposta do produto, a construção do blog. Nesse primeiro encontro, foi combinado o dia, hora e local, onde ocorreram os encontros das entrevistas, como será explicitado mais à frente. Nesta etapa, buscou-se rememorar as trajetórias escolares desses pesquisados, as condições de permanência e seus significados.

Em seguida, realizou-se a observação participante passiva, a princípio das condições do deslocamento de Guiné e outros estudantes do turno matutino do Canta Galo que estudam na Escola de Ensino Fundamental II, localizada no Povoado do Bonfim, Valença-Bahia. Neste momento, a pesquisadora utilizou o transporte escolar, a partir da saída da localidade do Bonfim, no horário das 11h:30min, no retorno dos estudantes a sua comunidade. Em relação ao deslocamento de Senegal, acompanhei a viagem fazendo uso do transporte escolar do ensino médio na saída do Canta Galo, no ponto onde o estudante embarca até a escola, localizada também no povoado do Bonfim. Nessa etapa, foram observadas a duração da viagem, as condições das estradas e do transporte, sobretudo o desconforto frente a poeira e calor intenso. Ademias, o desembarque dos estudantes do Ensino Fundamental II do turno

matutino, no primeiro transporte em um determinado ponto, e o tempo em que ficam aguardando para o embarque no segundo transporte.

No segundo período de observação, acompanhei o horário de saída dos estudantes de suas residências a escola, quando analisei a distância e o tempo de caminhada até o ponto onde passa o transporte escolar em Canta Galo.

Na última etapa, foi observada a rotina diária de dois alunos no turno oposto as aulas. Fui à residência dos pesquisados (Guiné e Senegal) e lá me dirigir a unidade de produção dos pais dos alunos, onde acompanhei os estudantes na realização das atividades agrícolas.

No que diz respeito a estudante do nível superior, os primeiros contatos referentes ao desenvolvimento da pesquisa, ocorreram primeiro com seus pais em sua residência em Canta Galo, e posteriormente em comunicação direta com Luanda por telefone e internet. Desse modo, para realização das etapas da pesquisa, me desloquei a Cruz das Almas, e lá dirigindo-se ao espaço da UFRB, onde a pesquisada mora e reside. Os momentos das entrevistas aconteceram no local em que a estudante hospeda-se. A observação da rotina diária da estudante, inclusive as atividades realizadas no turno oposto as aulas aconteceram na própria Instituição de Ensino superior.

### 1.7.3 A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO, O *BLOG*

Como forma de atender a um dos critérios do Mestrado Profissional em Educação do Campo elaborei como Produto Final um *Blog*, gerado a partir do caminhar dessa dissertação. Tal produto busca se utilizar das novas tecnologias de informação, no sentido de criar as possibilidades de explorar os espaços de publicação da WEB.

O termo *blog* é uma abreviação de origem da língua inglesa “*Weblog*”. De forma geral, um *Weblog* é uma página da Web que se supõe ser atualizada frequentemente, por meio da colocação de mensagens, denominadas “*pots*”, acompanhadas de imagens e/ou textos normalmente de pequena dimensão (constantemente incluindo links para sites de interesse e/ou comentários e pensamentos do autor), exibidos de forma cronológica, sendo as mensagens mais atuais geralmente apresentadas em primeiro lugar (GOMES, 2005). Para Gomes (2005), o conceito de *blog* tem se expandido em razão da diversidade de formas, objetivos e contextos de elaboração, inclusive da variedade e distinta natureza dos seus autores. Desse modo, essa evolução vem aliada ao ritmo de inventividade e idealização dos internautas. Por isso, o uso do *blog* tem interessado aos pesquisadores, professores e outros profissionais que tem suas inquietações voltadas às questões educacionais (GOMES 2005).

Para tanto, o blog apoia-se nas discussões teóricas referenciadas neste trabalho, que enfocam a escolarização nos meios populares, mais especificamente a permanência escolar, tendo como base as concepções dos autores que tem realizado pesquisas no Brasil. Além disso, o produto traz questões que envolvem a permanência escolar no campo, ou mesmo as condições de permanência escolar em comunidades camponesas, fundamentando-se nas discussões teóricas voltadas a Educação do Campo.

Como uma primeira parte deste trabalho, a proposta de construção do Blog foi apresentada, de maneira informal, a algumas pessoas da comunidade Canta Galo (estudantes e seus familiares), que demonstraram interesse à sugestão, por verem aí à possibilidade de “publicar a realidade” vivenciada pelos estudantes do campo e do mesmo modo, mostrar as trajetórias de permanência escolar existentes em Canta Galo. Aliado a isso, muito identificaram o Blog como um espaço de comunicação e reivindicação das melhorias de condições de acesso e permanência desses estudantes.

O Blog foi construído, com o subsídio de uma estudante bolsista do Programa PET (Programa de Educação Tutorial), conexões de saberes afirmação: Acesso e Permanência de Jovens de Comunidades Negras e Rurais do Ensino Superior, da UFRB/CFP, Amargosa – Bahia.

O início da elaboração do Blog aconteceu em um encontro na UFRB/CFP, em 15 de fevereiro de 2016, com a estudante bolsista na sala do PET<sup>17</sup>, na qual a mesma esclareceu a pesquisadora os passos a serem seguidos na construção do produto, dentre esses: definição do *login* e senha, informações sobre o acesso, a estrutura da página – as divisões e seus títulos, a dimensão dos textos a serem publicados e formatação das fotos dentre outros.

Posteriormente, a pesquisadora se dirige a Canta Galo, em um domingo, quando aconteceria a reunião da Associação, na intenção de explicitar minuciosamente a constituição do blog. Ao chegar à localidade, recebi a notícia de que a reunião teria sido adiada, por motivo da celebração da missa. Assim, resolvi aguardar e esclarecer na igreja católica, na qual estava presente um número significativo de estudantes, seus pais e outros membros da comunidade, de forma detalhada a estrutura do blog. Nessa mesma ocasião foi decidido entre os estudantes presentes, que a coordenação do blog ficaria sob a responsabilidade da estudante pesquisada, do nível superior.

---

<sup>17</sup> O PET Afirmação - Conexões de Saberes é associado ao Programa de Educação Tutorial, vinculado ao MEC, que objetiva apoiar estudantes das comunidades negras rurais, contribuindo para o seu acesso e permanência qualificada no ensino superior, mediante seu envolvimento em ações formativas complementares ancoradas em práticas de diálogo e trocas com suas comunidades de origem.

Em seguida todos tiveram acesso aos textos referentes à história da comunidade, história da escola, dados atuais, a transição dos estudantes a escola do ensino fundamental II e Médio, contidos na primeira versão deste trabalho e que serão publicados no blog. Logo, alguns estudantes se prontificaram a produzir os textos reivindicatórios voltados à melhoria das condições de permanência em Canta Galo, ficando combinado de enviá-los a pesquisadora por meio da internet. Em seguida, no contato com alguns estudantes, pedi que indicassem um título para o blog, baseado nas condições de permanência vivenciada pelos estudantes do Canta Galo. O título indicado foi “Canta Galo em foco”.

Nessa conjuntura, após o recebimento de apenas um texto reivindicatório, indicação do título e conclusão deste trabalho, foi realizada a última etapa da criação do blog, que aconteceu mais uma vez na sala PET Afirmção, com o auxílio da estudante bolsista, quando construímos as divisões do produto, com o uso de textos já descritos neste trabalho.

É importante enfatizar que apesar do acelerado avanço tecnológico, no Brasil ainda é muito presente a exclusão digital. Para Sorj e Guedes (2005, p. 102) “a exclusão digital diz respeito às consequências sociais, econômicas e culturais da distribuição desigual do acesso a computadores e internet”. Desse modo, dentre os componentes sociais geralmente mensurados em grandes pesquisas sobre a desigualdade de acesso a internet no Brasil são: renda, estrutura familiar, local de residência. Esse último possibilita apontar diferenças entre regiões, entre ambiente rural e urbano (OLINTO, 2007). A autora ainda afirma que exclusão social ou exclusão digital são termos altamente correlacionados, constituindo aspectos de um mesmo problema (OLINTO, 2010). Com isso, tornam-se evidentes as condições mínimas de acesso a internet nas comunidades campesinas. Nesses espaços, as escolas são os instrumentos centrais para socialização dos estudantes na internet.

Assim sendo, a exclusão digital será mais intensa cada vez que os problemas relacionados à desigualdade no acesso a internet, se tornarem empecilho à construção de situações em que seja necessário utilizar essa ferramenta. Portanto, apesar dos problemas que interferem o acesso a internet nos espaços rurais, é imprescindível que sejam proporcionadas situações de uso dessa tecnologia, tendo em vista sua ampla rede de conhecimento, tornando-se indispensável à formação escolar dos jovens como também dos adultos. Acredito, que a utilização do blog, como produto deste Trabalho de Conclusão de Final de Curso, tanto pode contribuir nas melhorias das condições de permanência na comunidade Canta Galo, como traz possibilidades de incentivar o uso da internet, como de reivindicar a sua implementação neste espaço.

## **CAPÍTULO II**

### **UM NOVO OBJETO DE ESTUDO:**

A permanência escolar

Estudos da área da sociologia da educação, realizados no Brasil e no exterior, têm priorizado a permanência escolar, contrapondo-se ao discurso dominante direcionado ao fracasso escolar nos meios populares, referenciado nos resultados estatísticos, que afirmam os maiores índices de evasão e repetência entre os estudantes de família menos favorecida.

Carmo e Carmo (2014) discutem permanência escolar a partir da análise de 31 publicações no período entre 1998 a 2012. Esses autores questionam a existência de poucos trabalhos voltados para permanência escolar, tendo em vista que este direito social está legitimado desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN, nº 9394 de 1996, em seu Art. 3º Inciso I, que estabelece “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Daí, evidenciam a ausência de interesse da academia em realizar estudos sobre permanência, enquanto torna-se perceptível o excesso de trabalhos com ênfase na evasão escolar<sup>18</sup>.

Para tanto, os estudos que se desviam do percurso do fracasso escolar trazem mudanças teórico-metodológicas, na busca de apreender as questões presentes nas trajetórias escolares desses estudantes que permanecem no sistema escolar, mesmo quando as condições são desfavoráveis à sua escolarização (ZAGO, 2000). Partindo dessa premissa, os estudos em torno da permanência escolar nos meios populares, não propõem fugir das questões estruturais da sociedade, inclusive as desiguais condições de escolarização, mas evidenciar de que forma essas desigualdades são materializadas (ZAGO, 2011a).

Entretanto, os avanços nos estudos dessas trajetórias escolares vêm sendo influenciadas pelas políticas de expansão do ensino básico e superior. Essa ampliação sucede em razão das exigências do mercado de trabalho, das reivindicações dos movimentos sociais que lutam pela inclusão de grupos sociais que historicamente sofreram desvantagens no sistema de ensino (PAIXÃO; ZAGO, 2011).

Nessa renovação dos estudos sobre escolarização nos meios populares, algumas análises dão lugar aos conceitos de “longevidade escolar”, “sucesso escolar”, “trajetória escolar prolongada”, “trajetória escolar bem sucedida”, “êxito escolar”, “casos atípicos”, em lugar do já obsoleto conceito de “fracasso”. Nessa perspectiva, enfoco neste trabalho o conceito de “Permanência escolar”.

---

<sup>18</sup> É a condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo, e não volta a se matricular no ano seguinte (SARAIVA, 2010, p.1).

Carmo e Carmo (2014), em suas discussões sobre permanência escolar, se apropriam da categoria **experiência instituinte**, desenvolvida por Célia Linhares e a equipe do Centro de Referência e documentação em Experiências Instituintes (CRDEI), da Universidade Federal Fluminense-UFF. Conforme Linhares (2004),

Experiências instituintes representam para nós ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de uma maior incluída da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade político-ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões, educacionais e escolares, políticas, econômicas e culturais (LINHARES, 2004, p. 8).

Partindo desse pressuposto, as pesquisas realizadas sobre experiências instituintes em escolas públicas reúnem documentos relacionados às reformas educacionais, inovações e movimentos instituintes na escola, os quais buscam a transformação da cultura escolar, na perspectiva de outra sociedade, na qual vigore a inclusão social. Contudo, Linhares (2004) alerta que essas experiências não se encontram apartadas do que já está instituído. Ou seja, umas e outras estão ora juntas, ora em conflitos, na tentativa de expandir-se, isto é, adentrar no espaço e tempo em confronto.

Por isso, escrever sobre permanência escolar, sob a perspectiva instituinte, implica reescrever sobre a evasão escolar que está escrita, deste modo, instituída. Assim sendo, defender a permanência escolar, com base na experiência instituinte, significa refletir de forma diferente acerca da evasão escolar, à procura do caminho oposto do discurso instituído. Contudo, “garantir a permanência escolar não tem o mesmo significado de reduzir a evasão escolar” (CARMO; CARMO, 2014, p. 16).

Nessa conjuntura neste capítulo trarei um breve histórico sobre como foram instituídas as discussões sobre evasão escolar ou fracasso escolar nos meios populares, e de sucesso escolar nos meios sociais mais favorecidos, e de que forma as discussões acerca da permanência escolar nos meios populares estão se instituindo.

## 2.1 AS DISCUSSÕES ACERCA DO FRACASSO/SUCESSO ESCOLAR

As discussões referentes ao fracasso/sucesso escolar emergem a partir da expansão das oportunidades de escolarização no final dos anos 1950 e início da década de 1960, quando a escola passa a receber crianças de diferentes origens sociais. Com isso, os resultados escolares desfavoráveis demonstrados, sobretudo, pelos alunos provenientes dos meios populares tornou-se objeto de inúmeras pesquisas, instituindo como tema dominante “o fracasso

escolar” que, por sua vez, demarcou espaços privilegiados no campo da sociologia e da educação em geral (ZAGO; PAIXÃO, 2011).

Nesse contexto, esclarecimentos em torno das desiguais trajetórias escolares entre as diferentes camadas sociais estabelecem tendências divergentes. Dentre essas a produção direcionada para o contexto social que tem início nos anos 1960, o da carência sociocultural. No Brasil as influências dessa tendência se prolongam até meados dos anos 1970 por meio de análises orientadas por meio de uma abordagem culturalista, que buscava no meio familiar da criança e da família das classes populares as inferioridades para explicar o fracasso escolar (ZAGO, 2011a).

Segundo Zago (2011a), para abordagem culturalista os problemas relacionados aos insucessos escolares recaiam sobre a família. Conforme essa orientação, “a falta está na família, que por sua situação de pobreza, não proporcionava os estímulos suficientes e adequados ao desenvolvimento escolar” (ZAGO, 2011a, p. 66). Para tanto, os resultados dessa abordagem veio reforçar uma visão segregadora da cultura e dos modos de socialização familiar nas camadas menos favorecidas.

No final dos anos 1960, ocorre uma ruptura a compreensão da abordagem culturalista, em razão do abalo da inspiração funcionalista, que dominou o pensamento sociológico e as análises no campo da sociologia da educação entre os anos de 1945 a 1965. Para Nogueira e Nogueira (2006), a inspiração funcionalista conferia à escolarização o papel central de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios instituídos nas sociedades tradicionais. Presumia-se que por meio da escola pública e gratuita, todos teriam acesso a educação e seria garantida a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Isso propagava a ideia de que por meio de suas características individuais, os alunos avançariam em sua carreira escolar e posteriormente alcançaria prestígio social. Nessa concepção, a escola seria considerada como uma instituição neutra, em que transmitiria um conhecimento racional e objetivo.

No entanto, novos estudos sociológicos dos anos 70, contestam o ideário de escola otimista e equânime, os quais defendem que o sistema de ensino contribuiria para reprodução das relações de classe. Esses trabalhos repercutem no Brasil, referenciados nas teorias da reprodução cultural (sobretudo na obra de Bourdieu e Passeron, sociólogos franceses) e outras de filiação marxista (Althusser, Baudelot, Establet – sociólogos franceses – e os americanos, Bowles e Gintis) (NOGUEIRA, 1990).

Nesse sentido, as teorias da reprodução contribuíram de forma significativa para compreensão das desigualdades sociais e escolares. Deslocam o pensamento da corrente

anterior sobre o insucesso escolar que tenderia a culpabilizar o estudante e sua família e passam a uma visão crítica a respeito do papel da escola na reprodução das desigualdades educacionais na sociedade capitalista. Desse modo, o debate da reprodução traz evidências de que as causas do fracasso escolar nos meios populares se constituem nas relações de classe.

Neste capítulo buscarei um maior enfoque na teoria da reprodução cultural de Pierre Bourdieu, por entender que está mais direcionada às questões do fracasso/sucesso escolar nas diferentes classes sociais. Em seus estudos, Zago (2011 a) afirma que no Brasil, a influência da obra de Bourdieu se torna mais visível nos estudos voltados para as relações família-escola. Conforme as teses de Bourdieu, o fracasso/sucesso escolar dependeria da posição do estudante na hierarquia social ou mesmo da bagagem social herdada, na qual inclui os respectivos capitais (social, econômico e cultural). Daí, o capital econômico, refere-se aos bens e serviços proporcionados por esse; o capital social é definido como o conjunto dos relacionamentos sociais de prestígio mantidos pela família; e o capital cultural institucionalizado é constituído pelos títulos escolares, o que significaria um grau de familiaridade e de informações sobre o sistema escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

Com base no pensamento de Bourdieu e Passeron (2004), o sistema de ensino, de forma implícita, estabelece um conjunto de características sociais, as quais definiriam as condições prováveis de permanência escolar. Nessa premissa, o capital cultural herdado favoreceria o êxito escolar, já que o sistema de ensino exige o domínio prévio de um conjunto de referenciais culturais e linguísticos, efetivados no meio familiar das classes dominantes. Como afirmam,

Vê-se em primeiro lugar que, sem dar explicitamente o que exige, ela exige uniformemente de todos aqueles que acolhe que tenham o que ela não dá, isto é, a relação com a linguagem e com a cultura que produz um modelo de inculcação particular e somente esse. Vê-se em segundo lugar que, perpetuando um modo de inculcação tão diferente quanto possível do modo familiar, ele dá uma informação que só podem ser recebidas por aqueles que têm a formação que ele não dá (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 164).

Diante do exposto, o sistema de ensino não cumpre a função social de transmitir o capital cultural aos estudantes das classes populares, visto que esses não dispõem das condições para se relacionar com a cultura dissimulada pela escola – a cultura das classes dominantes. Nesse ensejo, em uma sociedade na qual o capital cultural é desigualmente distribuído entre as classes sociais, a escola contribui para reprodução das desigualdades sociais ao distinguir os alunos com capital cultural herdado dos que não dispõem. Com isso, Bourdieu e Passeron (2014), explicaria as razões de maior probabilidade de fracasso escolar

nas classes populares, em razão da indisponibilidade de capital cultural institucionalizado em seu meio familiar. Para Nogueira e Nogueira (2006, p. 60), Bourdieu entende que “o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada<sup>19</sup>) o elemento da herança familiar que teria mais impacto na definição dos destinos escolares”.

Portanto, na concepção de Bourdieu e Passeron (2014) o êxito escolar seria mais provável nas classes dominantes, em razão dos alunos desse meio se utilizarem dos códigos imprescindíveis à assimilação da cultura escolar. Entretanto, análises dirigidas ao pensamento de Bourdieu sobre a contribuição da escola na reprodução das desigualdades sociais, apontam lacunas em suas teses, sobretudo no que se refere ao determinismo das relações sociais e das funções sociais da escola; os aspectos da família e do aluno reduzidas a origem social; e o enfoque na relação entre os modos de socialização familiar e as exigências da escola (ZAGO, 2011a).

Lahire (2002) considera as teses de Bourdieu como uma herança científica relevante. Daí afirma a importância de repensá-las em novos estudos sociológicos, ou mesmo de ir além das concepções deste autor. Conforme Lahire “a crítica argumentada é imprescindível a uma vida científica saudável. “Gostar” de um autor nunca deveria levar a uma identificação paralisante no plano científico” (LAHIRE, 2002 p. 40). Dessa maneira, o autor admite que em uma análise macrossocial, em respeito à educação, as famílias providas de capital cultural em sua forma escolar tendem a reverter-se de disposições práticas que influenciam de forma significativa na escolarização dos filhos. Desse modo, em escala coletiva, os indivíduos provenientes de meios sociais mais favorecidos teriam certa probabilidade de se comportar dessa forma. No entanto, Lahire (2004), defende que em situações singulares, a existência do capital cultural não determina o comportamento de um indivíduo, ou seja, a transmissão do capital cultural não ocorre de forma automática, mas sim em relações complexas. Para tanto, ao analisar casos particulares, o sociólogo reconhece as práticas e as formas de relações sociais que contribuem no processo de “fracasso” ou de “sucesso escolar”, ou mesmo os diferentes estilos de “sucesso”, os quais são ignorados no modelo teórico macrossociológico.

Conforme Lahire (2004), apesar dos estudos sociológicos sobre os casos de sucesso escolar nas camadas populares terem direcionado suas explicações à presença do capital cultural, sendo que nesses meios este é adquirido e conquistado através do militância religioso, sindical ou político, e ainda desenvolvido em situações que o membro da família

---

<sup>19</sup> O capital cultural herdado pela família passa a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, definido por Bourdieu como capital cultural em seu estado “incorporado” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

ocupa posição profissional mais qualificada, a exemplo do operário especializado, o autor afirma que seus estudos constituíram-se em parte, em oposição à concepção de que os casos de “sucesso” escolar nos meios populares seriam resultantes de práticas de superescolarização. Segundo Lahire (2004), tanto o capital cultural herdado, condição decorrente nas camadas sociais favorecidas; quanto o capital cultural adquirido ou conquistado nas situações das camadas populares, não garante o sucesso escolar.

Para Lahire (2004) o capital cultural necessita de condições propícias para ser herdado, e no estudo de situações singulares em meios familiares dotados de títulos escolares, nem sempre esse patrimônio cultural encontra as condições essenciais (tempo, disposição) a sua transmissão. “Sem estar jogando com as palavras, podemos dizer que não basta, para criança, estar cercada ou envolvida de objetos culturais ou de pessoas com disposições culturais determinadas para chegar a construir competências culturais” (LAHIRE, 2004, p. 338).

Nessa conjuntura, o autor analisa em meios populares na França, as relações entre posições escolares e as configurações familiares, com base nos resultados da avaliação nacional que envolvia alunos da 2ª série. Nas situações singulares pesquisadas, existem casos de: A. fracasso escolar previsível – em que os estudantes filhos de pais com baixa escolaridade, profissões não qualificadas, no qual indicaria a condições de baixo capital cultural; B. fracasso escolar improvável, quando os alunos, mesmo convivendo com pais com grau mais elevado de instrução, não apresenta êxito escolar; C. e o sucesso escolar de alunos que convivem em condições difíceis, ou seja, provenientes de família com baixo capital cultural e recursos econômicos limitados. Para Lahire (2004), o fracasso e o sucesso escolares são categorias construídas pelo próprio sistema escolar.

Lahire (2004) observa que situações em que a ausência do capital cultural em configurações familiares não impede o êxito escolar das crianças. Daí, pais analfabetos concebem um lugar simbólico à escolarização de seus filhos, por meio de diversos comportamentos cotidianos, que demonstram interesse e atenção às experiências escolares da criança, apesar da distância entre o seu mundo e a cultura escolar.

Nessa acepção, o autor defende que não existe um modelo único de “sucesso” evidente em configurações familiares homogêneas. Nos meios populares a intenção familiar totalmente orientada para a escola, se torna presente em um caso entre outros casos sociais possíveis. Segundo Lahire (2004),

O investimento pedagógico pode tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, mas pode, sobretudo, operar-se segundo modalidades mais ou menos adequadas, para atingir o objetivo visado. Os efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as formas de sucesso para incitar a criança a ter “sucesso” ou a estudar para ter “sucesso”, segundo a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhe são fixados (LAHIRE, 2004, p. 29).

Diante do exposto, o autor afirma que o conjunto de práticas dirigidas pelas famílias das classes populares, capazes de promover uma boa escolaridade, não são necessariamente constituídas de certo domínio escolar, mas de domínios periféricos, os quais estão relacionados a apoio moral e afetivo estável, a presença constante, a moral do esforço, da perseverança. Esses traços simbólicos proporcionam uma boa escolaridade, especialmente nas configurações familiares, em que os investimentos ligados ao capital cultural institucionalizado são ausentes, a exemplo dos casos de pais analfabetos (LAHIRE, 2004).

Charlot (1996) reconhece que o indivíduo ao ocupar posições sociais favoráveis tem mais facilidade de ter acesso a determinados recursos e a vivenciar experiências sociais, as quais se aproximam das condições prováveis de sucesso escolar. Contudo, o autor aponta críticas às teorias da reprodução, quando essas desconsideram os casos marginais de crianças de famílias desfavorecidas que, mesmo frente às adversidades, alcançam o sucesso escolar, e até mesmo as crianças de famílias dos meios sociais prestigiados que fracassam, mas a estas são proporcionadas as vias de recuperação. Se afinal, é fácil mostrar porque não é tão surpreendente que as crianças de meios populares fracassem, ficamos sem explicação diante daquelas que obtêm sucesso (CHARLOT, 1996).

De acordo com Charlot (1996), as teorias da reprodução não evidenciam os casos singulares dos alunos no sistema escolar, as práticas de ensino nas salas de aula e as características das políticas dos estabelecimentos escolares. Na concepção do autor é imprescindível considerar as singularidades, tanto para compreender as possibilidades dos casos atípicos, como conhecer formas modernas de desigualdade social no sistema escolar.

Em relação ao sistema escolar, Charlot (1996) contrapõe-se a análise das teorias da reprodução, em razão destas definir a instituição escolar apenas como um espaço de distinção social. Para o autor, as funções da escola não se fundam exclusivamente na seleção. Daí adverte que é ainda na escola onde se promove a formação e se transmite o saber. Mas, para compreender o sucesso/fracasso escolar, ou as trajetórias escolares nos meios populares, torna-se significativo interrogar as práticas pedagógicas, suas políticas e lógicas.

Ainda sobre o sucesso/fracasso escolar, referindo-se a relação entre os resultados escolares e o meio social de origem, ou melhor, dizer, as influências dos capitais (econômico e cultural) nos casos de êxito escolar, determinadas na teoria da reprodução de Bourdieu,

Charlot (1996) defende que o indivíduo não apreende de forma tão simples as características do seu grupo social. Ser proveniente de uma família dotada de capitais sociais tende a contribuir, mas não garante uma trajetória escolar bem sucedida, assim como ter vindo de uma família com recursos limitados não determinaria situações de fracasso escolar.

Portanto para Charlot (2010), analisar as questões do sucesso/fracasso escolar, não significa identificar o que falta às crianças dos meios populares, e constatar o que se encontra presente nas histórias de êxito escolar nas classes favorecidas. Mas, é essencial analisar o sentido de ir à escola, os significados que mobiliza os alunos das famílias desfavorecidas a permanecer no sistema escolar. Diante do exposto, para alcançar o êxito escolar é preciso estudar, o que exige o esforço intelectual. E o jovem só se empenha em estudar se essa atividade tiver sentido para ele (CHARLOT, 2010).

Essas questões estão condensadas nas discussões de Charlot (1996; 2010), na ideia de relação com o saber. Dessa forma, o autor em suas definições afirma que “a relação com o saber se enraíza na própria identidade do indivíduo: questiona seus modelos, suas expectativas em face de vida, do futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações com as figuras parentais” (CHARLOT, 1996, p. 49). É preciso compreender, que entre os estudantes existem distinções na relação com o saber, como também no ato de aprender, ou mesmo de se apropriar desse saber. Por isso, os alunos dos meios populares enfrentam contradições na escola, uma vez que as formas de aprender vivenciadas em seu meio social são muito diferentes daquelas exigidas em sua permanência escolar.

Para tanto, as condições sociais de existência do indivíduo contribui numa relação social com o saber e desse modo, os estudantes dos meios populares frente às condições de vida difíceis, demonstram para com a escola uma relação com o saber mais voltada ao alcance de uma profissão do que uma relação cognitiva e cultural. Os alunos dos meios populares trazem perspectivas de acesso a uma profissão que proporcione outra vida, uma vida com condições dignas (CHARLOT, 1996). Na permanência escolar está o seu futuro.

Os estudos realizados na França sobre escolarização nos meios populares têm contribuído de forma significativa com os estudos no Brasil, que evidenciam a permanência escolar. Alguns autores brasileiros vêm construindo o conceito de permanência escolar, fundamentando-se nas discussões desses autores franceses e nas pesquisas realizadas, em especial nas periferias urbanas aqui no Brasil, envolvendo casos de permanência escolar, entre estudantes provenientes de famílias com baixo capital cultural e econômico. Assim, para além das questões referentes ao capital cultural, condição de classe e resultados escolares,

pesquisas recentes realizadas no Brasil enfocam as condições reais de permanência escolar nos meios populares.

Então, para concluir a discussão sobre Sucesso/Fracasso escolar, Arroyo (2000) nos alerta que o fracasso escolar é demonstração do fracasso social, da política de exclusão que transcorre as diversas instituições sociais e políticas do estado. Do ponto de vista do autor, o fracasso escolar é produto da lógica excludente, da reprovação, retenção que constitui o sistema seriado. Essa estrutura do sistema escolar legitima a cultura da seletividade materializada na organização da sociedade, na definição social de funções, nos concursos, nos critérios, preconceitos de raça, classe e outros.

Arroyo (2000) acredita que é preciso construir uma concepção de educação básica, inspirada em outra lógica de sucesso/fracasso e qualidade. Neste ensejo, o autor compreende que assim como o fracasso, o sucesso escolar também não garante o direito a educação, ao desenvolvimento humano. Sustenta a possibilidade de reconstruir a estrutura do sistema escolar, tendo em vista a superação da organização seriada, “enfim quebrar a matriz da concepção e prática de escolarização, de sucesso/fracasso”. (ARROYO, 2000, p. 35). Nessa lógica, o autor defende a proposta dos ciclos de desenvolvimento humano, com base na LDB 9.394/96:

A LDB legitimou e deu alento a essa propostas, uma vez que enfatiza que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos (Arts. 2º e 22) e propõe a organização do trabalho educativo por ciclos (Art.23). A compreensão de ciclos afirmada neste artigo, no meu entender, refere-se a ciclos de desenvolvimento humano em consonância com o Art.22 que enfatiza, com o Art.2º, que a finalidade da educação é o desenvolvimento pleno dos educandos. (ARROYO, 2000, p. 35).

Portanto, o autor compreende que a organização escolar por ciclos, é uma alternativa de equacionar o fracasso escolar, de respeitar as temporalidades e ciclos de desenvolvimento dos educandos. Dessa forma a escola teria condição de garantir o acesso e permanência a todos como direito universal concreto.

## 2.2 O CONCEITO DE PERMANÊNCIA ESCOLAR

Carmo e Carmo (2014) afirmam o conceito de permanência, referindo-se a instituição escolar, como significado de resistência, insistência ou sobrevivência. Compreendem a permanência escolar, como a efetivação do estar na escola para conhecer, descobrir, desenvolver-se e não só para estar de corpo presente. Desse modo, o pesquisador ao

evidenciar a permanência escolar em suas escritas, expressa seu propósito de garantir e proteger o direito à educação de qualidade aos alunos dos meios populares.

Silveira (2014) acredita que os problemas referentes à permanência na educação formal, são principais desafios dos sistemas educacionais contemporâneos, que atingem, sobretudo, alunos de classes populares no ensino fundamental. A autora define permanência como continuidade ou progressão, escolha e capacidade do jovem em alcançar níveis de escolaridade mais altos (SILVEIRA, 2014, p. 19). Do ponto de vista da autora, a escolha pela permanência ocorre através do encontro entre expectativas de do sujeito, situações cotidianas de sua vida e seu contexto social. Com isso não consegue identificar uma única causa que determine a permanência.

A autora defende que a articulação dos três conceitos básicos<sup>20</sup>, mobilização, atividade e sentido, produzem um ciclo que conduz à apreensão e aprendizado dos processos educacionais. Dado isso, mobilização é o movimento inicial da ação, envolve o conceito de móbil, definido como causa, motivo que provoca a ação. Para tanto, a mobilização ocorre em direção a uma atividade por causa da existência de boas razões. E o sentido, referindo-se à escola, provém da relação de valor que esta institui com o mundo de seus usuários. Sendo assim, o valor atribuído à escola surge por influência das relações familiares, e em situações posteriores, frente às exigências do mundo produtivo e da busca de uma vida melhor (SILVEIRA, 2014).

Santos (2009), ao discutir a permanência, advoga que esta deve ser entendida como a duração do indivíduo no percurso escolar, que permita a transformação e existência com seus pares. Nessa conjuntura, a autora defende a permanência como ato de durar no tempo, de forma a possibilitar a constância do indivíduo, a transformação de si e dos outros, por meio do diálogo e da troca de experiências. “A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação” (SANTOS, 2009, p. 68).

Partindo desse pressuposto, e ainda na perspectiva de Santos (2009), a permanência deve ser pensada sobre duas vertentes: a material e simbólica. A primeira advém das condições materiais do indivíduo para manter os custos de seus estudos. Além disso, quando os recursos financeiros da família são insuficientes muitos estudantes precisam trabalhar para bancar suas despesas ou até mesmo para ajudar no sustento da família. Esse transtorno, de ter que trabalhar e estudar interfere na formação de qualidade, como também afasta a possibilidade de participação das atividades que promovem o ingresso na nova cultura.

---

<sup>20</sup> Referentes à concepção de Charlot (1996;2010)

Quanto à permanência simbólica, refere-se à forma como o aluno da classe trabalhadora se sente ao frequentar o ambiente educacional, no qual prevalecem padrões culturais da classe favorecida. Com isso os alunos oriundos de família com baixo capital cultural, muitas vezes não resistem, ao conviver com situações de exclusão e discriminação no ambiente educacional, o que interfere em sua permanência simbólica. Segundo a autora, as questões referentes à permanência simbólica envolvem habilidades linguísticas, posturas, preferências e comportamentos ligados à cultura legítima. Sendo assim, para permanência simbólica é necessário o reconhecimento social do discente, ou seja, apoio pedagógico, valorização da autoestima, as referências docentes, etc (SANTOS 2009).

Partindo dessa premissa, Soares (2008) argumenta que o uso da língua na escola distingue as diferenças entre grupos sociais, o que provoca discriminações e fracassos. Isso ocorre devido à escola assumir e valorizar a linguagem padrão socialmente prestigiada, enquanto os alunos da classe desfavorecida utilizam variantes linguísticas estigmatizadas pela instituição escolar. Essa situação ocasiona o preconceito linguístico, e interfere na permanência simbólica. Segundo Soares (2008),

As relações de comunicação linguística são relações de força simbólicas (já que a língua é um bem simbólico), ou relações de força lingüísticas; elas é que explicam porque determinados falantes exercem poder e domínio sobre outros na intervenção verbal, e determinados produtos lingüísticos recebem mais valor que outros (SOARES, 2008, p. 56).

Dessa forma, a legitimidade de determinadas características linguísticas, correspondem às posições econômicas e sociais privilegiadas. Daí, a linguagem reconhecida socialmente, transforma-se em capital linguístico, o qual permite a ascendência daqueles que o detêm, e autoridade perante os desprovidos da linguagem legítima. Nesse contexto, Soares (2008) afirma que a segregação vivenciada pelas classes populares na escola, não está relacionada às diferenças culturais e linguísticas, mas sim pela opressão que as classes dominantes, por intermédio da escola, exercem sobre as classes dominadas, através da imposição de sua cultura e de sua linguagem. “A não aceitação do dialeto das camadas populares pela escola, significa uma rejeição da classe social, através da rejeição de sua linguagem” (SOARES, 2008, p. 74).

Com base nas opiniões de Soares (2008), a escola pode assegurar a permanência, ao possibilitar as camadas populares entre outros conhecimentos, a aquisição da linguagem de prestígio, o que não significa substituir a sua linguagem ou dialeto familiar, mas sim acrescentar a essa linguagem mais um instrumento de comunicação. Com isso, a autora

defende a proposta do bidialetismo. Para que isso ocorra, a escola deve considerar a distância que separa o capital cultural da cultura do aluno, e como decorrência dessa situação, a distância que separa a linguagem de prestígio do dialeto do aluno.

Portanto, a escola, ao garantir as classes populares, a aquisição do capital linguístico, promove a igualdade de acesso a um dos principais instrumentos de dominação da classe favorecida. Assim, Soares (2008) reconhece a necessidade de a escola atribuir ao bidialetismo a função de promover aos alunos da classe popular, as condições de participação política na luta contra as desigualdades sociais.

Em relação à educação no campo, Molina e Fritas (2011), evidenciam que os estudantes camponeses sofrem discriminação no espaço escolar, em consequência do uso da linguagem originária do meio rural. Isso porque, na maioria das escolas existentes no campo, atuam professores provenientes dos espaços urbanos, os quais muitas vezes em sua prática docente desconsideram o dialeto familiar dos educandos do campo.

### 2.3 PERMANÊNCIA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Zago (2006; 2011b), afirma que os casos de permanência escolar de estudantes de escola pública provenientes de famílias com recursos econômicos limitados demonstram situações de resistência à má qualidade do ensino público. Nesse ensejo, em suas pesquisas voltadas a permanência escolar, a maior parte dos estudantes destacam as lacunas existentes em sua formação, resultante da baixa qualidade do ensino público, perceptíveis, sobretudo, ao enfrentar o vestibular em instituições públicas, especialmente os que escolhem instituições e áreas de maior competitividade. Desse modo, em razão do problema da qualidade do ensino público, muitos estudantes se sentem inseguros ao prestar vestibular, sobretudo na escolha do curso, e essa instabilidade persiste quando o estudante ingressa no ensino superior. Para a autora, um dos maiores problemas que os estudantes das classes populares enfrentam no prosseguimento de sua escolaridade estão relacionados à baixa qualidade do ensino público.

Oliveira e Araujo (2005), em discussões sobre a ampliação da oferta escolar e qualidade do ensino, defendem que a expansão da rede de ensino público, segue de rupturas com a qualidade da escola, antes ofertada apenas à elite. Conforme os autores,

Se, por um lado, o primeiro indicador de qualidade incorporado na cultura escolar brasileira foi condicionado pela oferta limitada, e um dos seus principais efeitos foi à política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar, por outro, a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola

anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 10).

Diante do exposto, a democratização das oportunidades de acesso à escolarização, vem seguida de problemas que interferem na permanência escolar com qualidade. Logo, as ações do Estado estavam voltadas à construção de escolas que pudesse atender as demandas sociais, sem uma reflexão referente à qualidade do ensino a ser oferecido nestas instituições. Esses problemas de qualidade da escola e do ensino, visíveis na educação brasileira, provém dos princípios capitalistas que condiciona à qualidade dos sistemas de ensino a utilização de poucos recursos. Isso traz uma lógica de qualidade baseada na eficiência e produtividade, ligados a matriz empresarial.

Para Patto (1992), o escasso investimento público na educação escolar e a sua má administração compromete a qualidade da escola e do ensino. Isso porque nos países capitalistas, a exemplo do Brasil, os investimentos em educação atendem aos interesses do capital. Segundo a autora, esses problemas ocasionam precárias condições de trabalho docente, explícitas na desvalorização profissional, baixos salários, sobrecarga de trabalho, tempo reduzido para estudos, ausência de material didático, prédios em más condições físicas, falta de funcionários etc. Diante dessa situação, os professores em sua maioria trabalham em duas instituições, faltam, tiram licença, pedem transferência para escola mais próxima de sua casa, ou da outra instituição que trabalham no turno oposto. “Na sequência, muitas vezes classes inteiras ficam sem professor por longos períodos; professores iniciantes assumem as classes mais trabalhosas; tenta-se facilitar o trabalho pedagógico rotulando os alunos fortes, médios e fracos” (PATTO, 1992, p. 115).

A autora ainda acrescenta que frente à ausência de recursos nas instituições escolares, os educadores recorrem aos alunos e seus familiares, os quais acabam sendo penalizados, ao responsabilizarem-se pela compra de fardamento, material escolar e até mesmo contribuições em dinheiro. Essa situação muitas vezes se torna insustentável para as famílias mais pobres.

Segundo Patto (1992), o caminho possível para a permanência escolar com qualidade nos meios populares, além da melhoria das condições de trabalho, e da estrutura dos prédios escolares, seria a melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores. A autora afirma a necessidade de transgredir a formação profissional voltada para o treinamento técnico, e promover a imprescindível formação intelectual dos educadores, que os possibilite refletirem de forma crítica a respeito da escola e da ação pedagógica numa sociedade de

classes, e assim se aliar aos seus alunos na luta pela escolarização. Se isso não acontece, a escola não cumpre sua função de proporcionar aos estudantes o ensino de qualidade.

Costa (2015), em pesquisa sobre as condições de trabalho dos professores de classes multisseriadas do meio rural do Território do Baixo Sul da Bahia, evidencia que as precárias condições de trabalho docente interferem na qualidade do ensino nas escolas multisseriadas. Essa precarização envolve; o limite da estrutura física das escolas, as quais em sua maioria possuem apenas cozinha, banheiro e uma sala de aula; ampla jornada de trabalho, haja vista o planejamento de rotinas e de atividades, que se multiplicam no contexto multissérie e refletem no salário incompatível a carga horária dedicada; a falta de experiência, devido à ausência de formação docente pra trabalhar em classe multisseriada. Ademais, o tempo utilizado no deslocamento entre a residência dos professores geralmente localizada na cidade, até a escola no campo. Dessa maneira, perante a necessidade de se locomover diariamente para lecionar em escolas situadas em comunidades campesinas, os docentes sofrem as más condições das estradas, o que torna a viagem mais longa e cansativa.

Aliado às precárias condições de trabalho docente, que ocasionam transtornos a permanência escolar dos estudantes campesinos, esses ao concluir os estudos nas escolas multisseriadas enfrentam o problema do afunilamento da oferta educacional no campo, questão abordada a seguir.

Conforme Molina e Freitas (2011), o estreitamento na oferta educacional no campo, é decorrente da distribuição irregular de matrículas no ensino fundamental II e médio. Desse modo, afirmam que,

A relação de matrícula no meio rural entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental estabelece que, para duas vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais. Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação aos anos finais do ensino fundamental e médio, com seis vagas nos anos finais do ensino fundamental correspondendo apenas uma vaga no ensino médio (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 19).

Nessa perspectiva, as autoras acreditam que essas adversidades dificultam a permanência escolar, em razão dos estudantes precisarem migrar para escolas da cidade e contribuem na baixa taxa de escolarização no campo, tendo em vista que no ensino médio os alunos entre (15 a 17 anos), a área rural apresenta 30,6%, enquanto na área urbana é de 52%.

Ainda sobre a insuficiente oferta escolar no campo, Santos (2006) em pesquisa realizada no município de Amargosa-Bahia, com alunos do ensino fundamental II, oriundos de comunidades rurais que se deslocavam para escolas da cidade, aponta a necessidade de construir escolas de 5ª série/ 6º ano a 8ª série/9º ano e de ensino médio no campo. Para o autor

a implantação dessas escolas em comunidades rurais, pouparia os estudantes do cansaço e desgaste do deslocamento, sobretudo em decorrência dos problemas do transporte escolar os quais impedem a frequência regular das aulas, que compromete a aprendizagem dos alunos. Contudo, Santos (2006) adverte que apenas a construção do espaço físico de escolas do ensino fundamental II no campo não garante a permanência escolar com qualidade, tornando-se imprescindível além da estrutura física, a construção de projeto político pedagógico que atenda as especificidades das comunidades campesinas.

Zago (2013), após diferentes momentos de suas pesquisas no Estado de Santa Catarina, em localidades rurais, no contexto da agricultura familiar, afirma que o reduzido tempo de permanência escolar dos estudantes desses espaços, era resultante da deficiente oferta escolar no campo. Dessa forma, os problemas que impediam o prosseguimento dos estudos após a 4ª série em todos os grupos analisados, estavam ligados à escassa infraestrutura de ensino no campo. No entanto, em momentos posteriores de sua pesquisa a autora revela que as trajetórias escolares dos estudantes campesinos se prolongam, a partir das novas políticas e programas educacionais direcionados a expansão escolar, a exemplo da concentração de escolas em núcleos comunitários e disponibilidade de transporte escolar.

Assim como no estado de Santa Catarina, em alguns municípios da Bahia, a exemplo de Valença e Tancredo Neves, também foram implantadas escolas nucleadas de ensino fundamental II e médio em povoados centralizados, para atender alunos que se deslocam de diversas comunidades rurais, utilizando-se dos serviços de transporte escolar, inclusive os do programa Caminho da Escola. Entretanto, apesar da instituição dessas escolas no campo, elas ainda não atendem a demanda e necessidades dos alunos campesinos. Essa nucleação dificulta a frequência dos estudantes, sobretudo aqueles que residem em comunidades distantes da localização da escola nucleada, os quais enfrentam transtornos referentes ao acesso, em decorrência da distância e das precárias condições das estradas, e ainda o afastamento de sua comunidade de origem.

Portanto, Zago (2013) conclui que aliado ao trabalho familiar, persiste vários problemas de infraestrutura educacional, de transporte, tempo de deslocamento entre outros, os quais implicam na permanência da população rural no sistema de ensino. Por isso, torna-se relevante as políticas voltadas para ampliação da oferta escolar no campo, que proporcionem melhores condições de acesso e permanência aos estudantes, e de trabalho aos docentes, como forma de garantir aos alunos campesinos possibilidades de construir trajetórias escolares prolongadas.

## 2.4 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA PERMANÊNCIA ESCOLAR EM MEIOS POPULARES

As questões referentes às relações entre família e escola tem ocupado posição de destaque nas pesquisas realizadas sobre a escolarização nos meios populares. Os resultados dessas pesquisas tem contrariado o discurso fundado na falta de interesse e de participação dos pais na escolaridade dos filhos.

Para Lahire (1997), a omissão parental defendida pelos professores é um mito. Esse discurso provém do fato desses educadores desconhecerem as vivências das configurações familiares. Com isso, o autor, baseado na realidade de seus estudos nos meios populares da França, avalia a suposição da “omissão” ou “negligência” dos pais como uma profunda injustiça, por perceber que a maioria dos pais, independente da situação escolar da criança, considera a escola como algo muito importante e depositam nessa instituição suas expectativas de uma vida melhor para os filhos, a exemplo de uma profissão valorizada socialmente.

Embora, existam casos em que as condições de vida familiar, econômica, são tão difíceis que o tempo disponível para os pais se dedicarem aos filhos é absolutamente limitado, ou suas disposições sociais ou condições familiares estão muito distantes das disposições e das condições necessárias a auxiliar as crianças a ter êxito na escola. Mesmo nesses casos, o termo omissão, dirigido a uma escolha por parte dos pais não corresponde ao que é possível apreender das realidades de interdependência social (LAHIRE, 1997).

Nesse ensejo, Patto (1992), em suas pesquisas referentes à escolarização nos meios populares no Brasil, observa em seu estudo que as famílias valorizam a escolaridade e lutam para manter os filhos na escola, utilizando-se de seus limitados recursos. Frente aos problemas socioeconômicos, organizam o grupo familiar de modo a dar conta das despesas escolares dos estudantes. “E esta luta geralmente é de toda a família: os mais velhos vão trabalhar para que os mais novos estudem, os adultos consomem o mínimo possível do salário para comprar os livros, a mãe faz bico no bairro para adquirir os cadernos” (PATTO, 1992, p. 118).

Ainda sobre os discursos da omissão familiar, em concordância com Zago (2000), essas ideias têm suas origens nos estudos e concepções que se baseiam nos padrões de mobilização familiar das camadas médias, para analisar as práticas familiares de escolarização nos meios sociais desfavorecidos.

As pesquisas sobre trajetórias escolares nos meios populares destacam o peso importante da mobilização familiar na explicação dos casos de permanência escolar. Desse modo, frente às inúmeras adversidades enfrentadas pelos estudantes em questão, nestas pesquisas são evidenciadas disposições familiares que possibilitam ao estudante romper com a repetida tradição do seu meio familiar: uma escolarização de curta duração (ZAGO, 2011b). A autora salienta ainda que não se define interpretações baseadas nas relações de causa e efeito, mas os estudos apontam um conjunto de situações em que o empenho das famílias e do próprio estudante favorece a permanência escolar. Além disso, Zago (2011b) afirma que é impossível identificar um modelo de atuação familiar capaz de determinar a permanência escolar, tendo em vista as diferentes pesquisas que apontam uma diversidade significativa, tanto nas configurações familiares, quanto nas práticas voltadas à escolaridade dos filhos.

Dessa forma, nos meios populares, as práticas familiares que contribuem de modo positivo na permanência escolar dos estudantes, não surgem de um acompanhamento planejado e consciente as atividades escolares como acontece nas classes médias, nas quais as famílias orientam a realização das tarefas de casa, incentiva de diversas formas a leitura e a escrita. Nas classes populares, as disposições favoráveis à escolarização se apresentam por meio de condutas, “[...] sobretudo, de ordem moral e simbólica, como a valorização dos estudos, o lugar atribuído à escola e ao título por ela concedido, o apoio encorajador transmitido sobre o empenho e resultados escolares dos filhos” (ZAGO, 2011b, p. 139).

Além disso, a autora evidencia outras situações de mobilização familiar, como nos casos de estudantes que conseguem romper com a tradição da baixa escolaridade em seu meio familiar e se tornam influentes na escolarização dos demais, e até mesmo um modelo de identificação para o estudante. Com isso, esses estudantes que alcançam a permanência escolar trazem possibilidades à escolarização de outros membros da família, em razão da socialização de informação referente ao universo escolar e no auxílio financeiro.

Para tanto, Zago (2011a), ainda afirma as influências de “outros sociais” na permanência escolar. Trata-se aqui de indivíduos ou grupos externos ao ambiente familiar, dentre estes se destaca grupos religiosos, movimentos comunitários, experiências vivenciadas no ambiente de trabalho, em grupos de amigos com interesses comuns ou na relação com alguns professores que incentivam o estudante. Portanto, Zago (2000) destaca em suas pesquisas a participação da família e autodeterminação do estudante no prolongamento da escolaridade. No entanto, a autora adverte que a mobilização da família e dos estudantes, mesmo sendo fundamental na constituição de uma boa carreira escolar, não é condição suficiente para garantir a permanência escolar e reduzir as desigualdades escolares (ZAGO,

2000, p. 79). Essas conclusões da autora procedem de suas análises em respeito à divergência entre o projeto que intenta a universalização da educação, e as reais condições sociais e escolares, frente às quais a maior parte da população brasileira busca ampliar o seu conhecimento escolar.

Tornou-se perceptível na busca reduzida nesta pesquisa, que os estudos sobre a permanência escolar nos meios populares, geralmente trazem a realidade dos espaços urbanos, sobretudo as condições de escolarização de estudantes da periferia. Logo, referindo-se a educação no campo, apesar de alguns avanços do movimento por uma educação do/no campo, na conquista de políticas públicas, as produções acadêmicas voltadas para as trajetórias escolares de estudantes de comunidades campesinas ainda tem sido pouco evidenciadas. Lembrando que, dentre os principais fatores históricos referentes ao processo de escolarização no meio rural brasileiro, pode-se destacar o surgimento tardio da escola, e sua organização referenciada nos ideários da escola urbana.

Aliado a isso, percebe-se o constante descaso do estado brasileiro em promover educação de qualidade no meio rural, e que possa atender as expectativas da população campesina.

Portanto, baseada nas discussões até aqui apresentadas e em questões contextualizadas no próximo capítulo, é que nesta pesquisa enfoco a permanência escolar de estudantes do campo, que pode cumprir um importante papel na luta dos campesinos pela materialização do direito a igualdade de condições de acesso e permanência escolar em todos os níveis de ensino.

## **CAPÍTULO III**

### **O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PERMANÊNCIA ESCOLAR**

Discutir permanência escolar no campo propõe questionar o discurso instituído pela concepção de educação capitalista sobre a igualdade de condições de permanência no sistema escolar que, supostamente, estão sendo dadas a todos. Essa visão inspira-se na teoria liberal cuja máxima é a de que o sucesso depende de cada um (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010).

Analisar criticamente esta questão implica em problematizar as precárias condições da educação ofertada aos povos do campo, inclusive as condições de funcionamento das escolas, os problemas presentes em seu entorno, bem como as adversidades enfrentadas pelos educandos para dar continuidade aos seus estudos.

No entanto, os sujeitos do campo se recusam a aceitar a histórica negação de seus direitos sociais, sobretudo a desigualdade das condições de acesso e permanência escolar. Diante do exposto, neste capítulo adoto o conceito de permanência e busco discutir o contexto histórico da educação no e do campo, as políticas públicas defendidas e conquistadas pelo movimento social do campo e os desafios existentes na materialização dessas políticas.

Para os Movimentos Sociais do Campo, a materialização do direito a educação, ou mesmo a igualdade de acesso e permanência escolar no campo, está atrelada à necessidade de transformação das condições degradantes de vida no campo. Por isso defendem a luta pela reforma agrária e a Concepção de Educação “do” e “no” Campo, como crítica a realidade educacional brasileira, sobretudo nas comunidades camponesas. Dessa forma, a Educação do Campo, nasce na luta desses sujeitos pela reforma agrária, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Nesse sentido, “a terra e a educação no Brasil podem ser compreendidas como direitos secularmente negados à grande maioria dos trabalhadores e, de forma mais contundente aos trabalhadores rurais” (PASQUETTI, 2013, p. 75).

Para tanto, é importante lembrar-se de forma breve o contexto histórico da instituição da propriedade privada das terras no Brasil, para compreender as desigualdades existentes no seu acesso neste país. Em 1850, a Coroa Portuguesa já prevendo a abolição em decorrência dos movimentos de resistência à escravidão e diante das pressões inglesas, implanta a primeira lei de terras no Brasil. Conforme Stedile (2011), a implantação dessa legislação tinha como um dos principais objetivos impedir que os negros e os pobres do campo se apossassem das terras. Logo, era estabelecido que para o cidadão se transformasse em proprietário de terras, deveria ter condição de pagar determinado valor à Coroa. Assim, “a lei de 1850, foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal até os dias atuais para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil” (STEDILE, 2011, p. 23).

Frente à situação de injustiça social, recorrente do sistema escravista, surgem um dos primeiros movimentos pela ocupação da terra no Brasil, liderados pelos negros que foram denominados de quilombolas. Dessa forma, os negros resistiam a situação de marginalização e opressão derivadas do sistema hegemônico escravagista, fugindo das fazendas, do trabalho escravo, organizando-se em comunidades designadas de quilombolas ou quilombos. Para Santos (2012, p.651) os quilombolas [...] “representavam a possibilidade de inserção num sistema de produção e repartição social igualitária, sendo com isso, um modelo alternativo de sociedade que engendrava um confronto com o modelo escravista”.

Dentre os quilombos, destaca-se o Quilombo dos Palmares, em virtude da sua extensão territorial e por exigir dos quilombolas alta capacidade organizacional, disciplina e trabalho comunitário (Santos 2007). Nesse quilombo localizado na Serra da Barriga, atual Estado de Alagoas, reuniram-se cerca de trinta (30) mil pessoas que resistiram por quase um século as tentativas de destruição de seu território, vindas do poder central do sistema escravista/racista, o qual mobilizou em torno de nove mil homens na sua última expedição em 1693 contra a República de Palmares, que o destruiu drasticamente em 1695 (SANTOS, 2007). Na concepção de Ferreira (2012), os quilombolas foram sujeitos sociais, que ocupavam a terra, no sentido de instituir modos de viver, em contraposição a ordem latifundiária, monocultora colonial, regida pela lógica de acumulação desigual de riquezas, quando desenvolviam o trabalho agrícola, com base nas atividades familiares de produção.

Em 1888, após a abolição da escravidão no Brasil, os negros desprovidos de terras, foram aglomerando-se nos morros das cidades brasileiras, dando origem as favelas, integrando-se em territórios quilombolas e outros migraram para os sertões e outras regiões interioranas do país, formando inclusive as comunidades rurais negras. Com isso, além do movimento quilombola, surgem outros movimentos negros, que lutaram/lutam contra as condições marginalizadas e outros danos provocados pela escravidão negra. Esses movimentos negros reivindicavam/reivindicam dentre outros direitos sociais, a educação, moradia e a posse da terra (SANTOS, 2007).

Na década de 1950, marca a luta em defesa da reforma agrária, as Ligas Camponesas surgida no Estado de Pernambuco no ano de 1959, com apoio de comunistas e de alguns setores da igreja Católica. Entre os mais recentes e mais atuantes do Brasil, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que nasce na década de 80, por meio da ocupação da terra. Fernandes (2012) caracteriza trabalhadores sem terra, como os parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados do campo. Esse movimento,

com a contribuição da Comissão Pastoral da Terra e seus articuladores, marca a luta pela terra e por uma nova referência de educação para os trabalhadores do campo.

A histórica reivindicação dos movimentos sociais do campo pela redistribuição da terra é garantida pela constituição de 1988, embora não elimina o princípio do latifúndio. Contudo, apenas a lei complementar nº 8629 de 1993, regulariza a desapropriação de terras. Segundo a Constituição, em seu Art. 184, “Compete a União por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social [...]” (BRASIL, 1988). Nesse período, o termo quilombola reaparece no discurso oficial do estado, no processo de instituição da Constituição Federal de 1988, que consolida no artigo 68, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos específicos” (FERREIRA, 2012, p. 648). Desse modo, as atuais comunidades quilombolas, após a conquista desse direito, continuam mobilizando-se por políticas públicas que possam possibilitar-lhes condições dignas de sobrevivência.

Assim, a Reforma Agrária reivindicada pelos sujeitos camponeses traz o significado da luta para assegurar aos trabalhadores da terra o direito de trabalhar, produzir e viver dignamente, aqueles trabalhadores da terra, mas que ainda estão desprovidos desta, ou mesmo os camponeses que não conseguem sobreviver da produção da unidade familiar, devido a sua pequena extensão. Desse modo, a luta pela Reforma Agrária evidencia a democratização do acesso à terra, a garantia das condições materiais de vida no campo, como é anunciada na carta do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC,

A possibilidade de avanço na reforma agrária, continuamente reivindicada pelos trabalhadores e trabalhadoras, bem como a possibilidade de avanço no seu projeto educacional passa pela intensificação da luta pela democratização da terra, pelo caráter público do Estado e pela abordagem das necessidades vitais dos trabalhadores e trabalhadoras (FONEC, 2010, p. 3).

Dessa forma, os movimentos camponeses demandam o projeto de desenvolvimento do campo, constituído de uma concepção de educação, em contraposição ao projeto de desenvolvimento rural, vinculado expansão do capitalismo no meio rural, denominado de agronegócio. Para Paludo, Oliveira e Santos (2010), no modelo do agronegócio, a agricultura é artificializada e a natureza é subordinada aos interesses das empresas capitalistas, tendo em vista o uso maciço de agrotóxicos, as plantas transgênicas, a clonagem de plantas e animais, os rigorosos métodos de controle da produção com o uso da alta tecnologia. Dessa forma, o processo de implantação da agricultura capitalista em detrimento do modelo de agricultura

desenvolvida pelos camponeses resultou na degradação do meio ambiente, disseminação de doenças, mudanças nas relações de trabalho e expulsão dos povos do campo.

Nesse contexto, o modo camponês de fazer agricultura está voltado a reprodução social dos seus trabalhadores diretos, ou seja, os próprios membros da família. Enquanto o agronegócio estabelece as relações de trabalho assalariado e visa apenas o lucro. (CARVALHO; COSTA, 2012). Com isso torna-se presente nas relações sociais do campo dois projetos em disputa, quais sejam: projeto político, social e econômico do agronegócio, vinculado as grandes empresas, com o apoio da mídia, de muitos intelectuais e do estado, na implementação de diversas práticas e mecanismos de políticas que subsidiam o desenvolvimento da agricultura capitalista, em que institui a concepção de educação, centrado na formação para o mercado de trabalho, na competição e no individualismo (MENEZES NETO, 2009; LEITE; MEDEIROS, 2012). Segundo Menezes Neto (2009, p. 27),

O agronegócio consegue impor-se não só nas relações de produção, mas também nos debates educativos, pois se apresenta como a comprovação de que o campo pode e deve ser um local de produção moderna, tecnológica, capitalista. Esses fatos constroem a ideologia do agronegócio e apresentam como caminho a ser seguido por todos os que não são “porta-vozes do atraso”. Também na ideologia escolar, pensa-se na formação para esse mundo moderno e não para o “atraso” que representaria o mundo camponês.

Diante do exposto, o autor revela que no campo da educação, esse projeto da agricultura capitalista intenta a formação dos trabalhadores do campo, de forma a integrá-los no contexto das necessidades do agronegócio.

Para Stedile (2012), a tecnologia utilizada pelo modelo de agricultura capitalista brasileira, constitui-se de uso intensivo de mecanização e dos venenos agrícolas. Essas formas de produção têm provocado desequilíbrios ambientais que comprometem a qualidade de vida tanto no campo como na cidade.

Fernandes, Welch e Gonçalves (2014) analisam que enquanto os trabalhadores camponeses defendem o acesso à terra como lugar de vida, de produção e moradia, para o agronegócio a terra é vista como mercadoria, apenas como lugar de produção. Os autores evidenciam ainda as contradições desse projeto dominante no meio rural, quando aponta que 74% dos agricultores recebem somente 15% do crédito agrícola, possuem apenas 24% da área agricultável, e ainda produzem os diversos tipos de alimentos que sustentam a população brasileira. Diferente do agronegócio, que tem 85% do crédito agrícola, e controla 76% da área agricultável. Os autores ainda enfatizam a desigualdade social entre as regiões, distinguindo a região Nordeste, na qual a agricultura camponesa é mais representativa, onde concentra 50%

do campesinato<sup>21</sup> brasileiro. “Nesta região, é ausente o acesso à infraestrutura e tecnologias. Cerca de 88% dos estabelecimentos (60%) das terras são de agricultores familiares que vivem em extrema pobreza, com ajuda de políticas compensatórias, como do Bolsa Família” (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2014, p. 43).

Sob outra perspectiva, encontra-se o projeto dos trabalhadores do campo, os quais lutam por processos educativos emancipatórios, no acesso a conhecimentos ligados a formação para o mundo do trabalho, que possibilitem ainda o uso dos recursos naturais, sem causar prejuízos à natureza. Nessa direção Stedile (2012), afirma que nos dias atuais os movimentos camponeses no Brasil defendem a necessidade de uma Reforma Agrária Popular. Essas organizações camponesas estão articuladas na Via Campesina<sup>22</sup>, formada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC Brasil), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Comunidades Quilombolas e o Movimento dos Pescadores e Pescadoras do Brasil.

De forma geral, a Reforma Agrária baseia-se na proposta de um amplo processo de desapropriação das maiores propriedades, e sua distribuição a todas as 4 milhões de famílias de camponeses sem-terra ou com pouca terra que habitam no meio rural brasileiro. Segundo Stedile a Reforma Agrária popular,

Combina a distribuição de terras com a instalação de agroindústrias cooperativas em todas as comunidades rurais, para que haja um desenvolvimento das forças produtivas e para que os trabalhadores rurais possam auferir a renda do valor agregado às matérias primas agrícolas pelo processo de industrialização. Compreende a necessidade de adoção de novas técnicas agrícolas baseadas na agroecologia, que consigam aumentar a produtividade das áreas e do trabalho em equilíbrio com a natureza e sem uso de venenos agrícolas (STEDILE, 2012, p. 664).

O autor ainda aponta a implantação de políticas para melhoria das condições de trabalho no campo, propondo um programa nacional de mecanização agrícola, que disponibilize pequenas máquinas e ferramentas, visando também aumentar a produtividade do

---

<sup>21</sup> “Conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas são aquelas famílias que tendo o acesso à terra conseguem resolver seus problemas reprodutivos- suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencie o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação ” (COSTA; CARVALHO, 2012).

<sup>22</sup> “É uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar e agroecológica para garantia de alimentos saudáveis. Entre seus objetivos constam a construção de relações de solidariedade, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definirem suas próprias políticas agrícolas; e a preservação do meio ambiente, com a proteção da biodiversidade” (FERNANDES 2012, p. 765).

trabalho, sem extinguir a mão de obra do campo. Essa proposta de reforma agrária implica ainda a democratização da escolarização desde a educação infantil até o ensino superior e a superação do analfabetismo entre os trabalhadores adultos.

Dentro dessa perspectiva, os movimentos sociais do campo reivindicam políticas públicas que garantam o direito a educação *no* e *do* campo. Desse modo, a preposição *no* traduz a consciência do direito universal à escolarização (os trabalhadores do campo entendem que têm direito a ter escola em seu próprio lugar). Por sua vez o termo *do* traduz sua origem baseada nas Pedagogias, do Oprimido, do Movimento e Socialista (CALDART, 2009).

Nesse sentido, os sujeitos do campo referenciam-se na Pedagogia do Oprimido, por acreditar em uma educação construída pelos trabalhadores e não para os trabalhadores, em busca de sua humanização. Desse modo, os opressores em razão de suas vantagens perante as condições de exploração, não podem conceder uma concepção de educação que contribua na libertação dos trabalhadores das situações de opressão. Por isso, uma educação dos trabalhadores, em contraposição a educação da elite, nasce do poder de organização dos trabalhadores, aqui se referindo ao Movimento Por Uma Educação do Campo. Segundo Freire, a Pedagogia do Oprimido é

Aquele que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanização. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 17).

Desse modo, os trabalhadores do campo na consciência de que suas condições desumanas é uma realidade histórica, não como um destino dado, mas fruto de uma ordem social injusta, criticam a educação da elite, a qual em sua prática de dominação mistifica a realidade. Para tanto, os opressores impedem a conscientização dos educandos, tencionam a transformação da sua mentalidade adaptando-os as condições de opressão. Essa concepção de educação só pode interessar aos opressores, que estão tanto mais em paz à medida que os homens estiverem mais adequados a este mundo. Daí a preocupação dos opressores sucede, quanto mais os homens questionam a injustiça, a exploração e a opressão existentes neste mundo (FREIRE, 1987).

Cabe evidenciar que a Pedagogia do Movimento reflete sobre o trabalho de educação proporcionado pelos movimentos sociais. Para Caldart (2012), nos movimentos sociais são instituídas teorias e práticas de formação humana, que promovem a formação de sujeitos

sociais coletivos. Logo, a Pedagogia do Movimento compreende que “o sujeito principal educador é o próprio movimento, não apenas quando trabalha no campo específico da educação, mas fundamentalmente quando sua dinâmica de luta e de origem internacionaliza um projeto de formação humana”. (CALDART, 2013, p. 547). Por isso, os movimentos sociais apesar de reconhecer a escola, como fundamental na constituição da Educação do Campo, entretanto não se restringe apenas a esse espaço.

A Pedagogia Socialista baseia-se nas teorias e práticas construídas nas experiências de luta social e política dos movimentos sociais, a partir das quais estabelecem concepções distintas de formação humana, em contraposição a visão hegemônica do capital, em que no seu sistema de produção concebem o homem como mercadoria. Assim, a Pedagogia Socialista compreende a relação entre trabalho e educação, como um processo no qual o homem ao produzir se produz enquanto ser humano (CALDART, 2009).

Nesse contexto, o Movimento Por uma Educação do Campo surge como forma de resistência à realidade de injustiça, desigualdade e opressão existentes no campo, e em consequência da predominância em nossa sociedade de mecanismos que impedem os camponeses permanecerem na escola, os quais propagam que os camponeses não precisam estudar para viver no campo. Ou “se estuda para sair do campo e se estuda de um jeito que permitiu um depoimento como este: *foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça*” (CALDART, 2011, p. 157 – Grifo da autora).

Nesse sentido, a Educação do Campo é um conceito em construção, que pode ser definida como práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, as quais envolvem questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais. Segundo Caldart (2009),

A Educação do Campo se coloca em uma luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

Dessa forma, a concepção de Educação do Campo está vinculada ao conjunto de interesses da classe trabalhadora, em que afirma uma educação emancipatória, com princípios de formação humana. O movimento Por uma Educação do Campo exige a democratização do acesso ao conhecimento gerado na luta de classes, como também a produção de conhecimento, opondo-se a visão hierarquizada do sistema capitalista.

O processo de construção do conceito “Educação do Campo”, surge no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em julho de 1997, em Brasília. Deste encontro, originaram-se reuniões, encontros estaduais, constituição de coordenação, em parceria com diversas entidades<sup>23</sup> para preparação da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 27 a 30 de julho de 1998 em Luziânia Goiás, com o objetivo de discutir a proposta de educação para a classe trabalhadora do campo. Em seguida, passou a ser chamada Educação do Campo, a partir de discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002.

Caldart (2012), afirma que no Documento Base da I Conferência, concluído em maio de 1998, estão explícitos os argumentos referentes à expressão “Campo” em contraponto ao que no Brasil se denomina “Educação Rural”. Segundo Caldart, “utiliza-se a expressão campo, e não mais a usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir a reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho” (CALDART 2012, p. 258 – Grifo da autora).

Discutir Educação do Campo, é referir-se a educação que precisa ser pensada para a diversidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo, quer seja quilombola, indígenas, agricultores familiares, assalariados dentre outros. Em julho de 2004, ocorreu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, na qual se intensifica a participação de sujeitos nessa luta. Neste evento, formulou-se o lema, “Educação do Campo: direito nosso dever do Estado”, com o objetivo de expressar que a luta pela educação dos trabalhadores do campo, deve se realizar no âmbito do espaço público (CALDART, 2012). Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação (FONEC), já mencionado neste trabalho, no intuito de reaver a atuação articulada dos movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, dentre essas, evidencia-se a participação das universidades e institutos federais.

### 3.1 A REALIDADE DAS ESCOLAS NO CAMPO E OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA

A garantia do acesso à escolarização na maioria das comunidades rurais brasileiras tem sido assegurada em escolas multisseriadas. Essas escolas geralmente possuem apenas uma sala de aula, são constituídas por crianças de diferentes faixas etárias e níveis de

---

<sup>23</sup> As entidades que fizeram parceria com o MST, na preparação da I conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo foram : Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas (ONU), UNEFAB (União Nacional da Escolas Agrícolas do Brasil), IRPA( Instituto Regional da pequena Agropecuária), RESAB (Rede de Educação do Semiárido Brasileiro) e MOC (Movimento de Organização Comunitária).

aprendizagem em uma mesma turma, sob a responsabilidade de um único professor. Santos e Moura (2010) analisam que no Brasil predominam um número significativo de escolas multisseriadas, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste. De acordo com o Censo Escolar 2013, das 88.261 turmas multisseriadas brasileiras, 49.518 estavam concentradas na Região Nordeste e 21.237 na região Norte (INEP, 2013).

Hage (2011), ao discutir sobre as escolas multisseriadas, enfatiza as condições materiais dessas escolas que compromete a permanência escolar no Campo. Estas escolas possuem apenas um professor que muitas vezes atende alunos da educação infantil ao 5º ano. Este enfrenta precárias condições de trabalho, ao assumir diversas atividades como, secretário, auxiliar de secretaria, diretor, porteiro, pois não existem na escola outros funcionários que possam assumir essas funções. Além disso, os professores vivenciam as dificuldades ao trabalhar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, devido também à imposição de um currículo seriado e deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo. Segundo Hage (2011),

Isso contribui para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que supervaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades (HAGE, 2011, p. 101).

Nessa lógica, os professores, pais e comunidade das escolas multisseriadas, denunciam o descaso dos órgãos governamentais para com as escolas presentes no campo, explicito na ausência de investimento para constituição de políticas e propostas pedagógicas específicas para essas escolas. Além disso, Hage (2011) afirma que as difíceis condições de vida no campo, muitas vezes obrigam os alunos a trabalhar para contribuir no sustento da família, aliado a precarização de trabalho dos pais, os quais muitas vezes precisam realizar atividades itinerantes, de pouca rentabilidade e em más condições.

No tocante ao contexto, essa situação também está relacionada com os problemas de acesso a terra, os quais submetem os trabalhadores as constantes migrações, incidindo nas trajetórias escolares descontínuas e irregulares de crianças e jovens dessas famílias (MOLINA; FREITAS, 2011).

Sendo assim, Hage (2011), em seus estudos e pesquisas realizadas em escolas multisseriadas, indica como proposta de intervenção, de forma a contribuir na permanência escolar no contexto multissérie, a transgressão do paradigma seriado e urbano de ensino. Após uma pesquisa do significado de transgredir o autor associa a ideia de ruptura,

interrupção, rompimento, transcendência, superação. Contudo, a concretização da transgressão do paradigma seriado, exige estudos e pesquisas envolvendo todos os segmentos escolares e suas comunidades, considerando o que os professores através de sua prática, conseguem realizar de positivo nessas escolas, mesmo quando as condições materiais, objetivas e subjetivas são desfavoráveis. Aliado a isso, propõe também, a construção coletiva de um currículo que valorize as experiências e especificidades culturais das populações do campo.

D'Agostini, Taffarel e Santos Junior (2012) contribuem na discussão sobre as escolas multisseriadas, evidenciando que estas são uma forma possível e necessária de organização escolar no campo. Essa condição advém da baixa densidade demográfica existente nas comunidades camponesas, o que impede a constituição de uma classe com alunos de idade e nível de desempenho aproximado. Então, a instituição de escolas com classes multisseriadas garante o direito de toda criança e adolescente estudar próximo de sua residência como resguarda o Estatuto da Criança e do Adolescente, no inciso V, de seu artigo 53: “acesso à escola pública e gratuita próximo de sua casa” (BRASIL, 2010).

Com base nas opiniões de D'Agostini, Taffarel e Santos Junior (2012), as escolas multisseriadas podem assegurar a permanência se organizadas por ciclos e por princípios multidisciplinares, de modo a superar a serialização e a fragmentação do conhecimento. “Essas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social nas comunidades em que estão inseridas” (D'AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2012, p. 314). Assim, torna-se necessário construir propostas de trabalho pedagógico condizentes com a realidade das escolas multisseriadas, e a melhoria das condições materiais destas escolas, visto que esta é a única alternativa de garantia do direito a iniciação escolar no campo.

Cardoso e Jacomeli (2010) evidenciam que historicamente as escolas multisseriadas são consideradas como inferiores, de segunda categoria. Com isso, são esquecidas pelos educadores e gestores, acreditando que desapareçam naturalmente, diante do processo de desenvolvimento das sociedades, já que estas escolas não se enquadram nos modelos urbanos da sociedade capitalista, fundamentada nos padrões urbano-industrial. No entanto, “[...] o desaparecimento natural não existe na história, trata-se, sempre, de funções sociais que cumprem ou deixam de cumprir para desaparecerem ou para recriarem” (CARDOSO; JACOMELI, 2010, p. 175). Assim sendo, sem embargo de todos os problemas e de políticas indicadas para sua substituição, é inegável que as escolas multisseriadas resistem e adentram o século XXI.

Segundo Souza e Santos (2007), as escolas multisseriadas encontram muitas adversidades em seu funcionamento, são marginalizadas em nossa sociedade e caracterizadas como escolas de ensino deficiente. Desse modo, “tenta-se legitimar a ideia de que para o homem do campo não são necessárias às letras; apenas a enxada” (SOUZA; SANTOS, 2007, p. 213). No entanto, os autores afirmam que a escola organizada em classe multisseriada traz possibilidades de desenvolver um processo educativo diferente, considerando-se a diversidade de faixa etária e níveis de aprendizagem que podem contribuir na construção de formas coletivas de apropriação do conhecimento. Por isso, é imprescindível repensar outra forma de organização escolar que atenda a realidade do contexto multissérie.

Para Moura e Santos (2012), a maior parte dos professores que atuam em escolas multisseriadas, apresentam representações negativas sobre estas instituições, devido ao abandono e silenciamento em que ainda se encontram este tipo de organização escolar. Conforme a concepção dos autores o silenciamento está relacionado ao número insuficiente de políticas públicas e pesquisas realizadas nas universidades sobre esta realidade, aliado aos cursos de formação de professores que ignoram o multisseriamento.

Os autores destacam que nos cursos de licenciatura em pedagogia, sobretudo da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), presentes em 12 municípios/campus, existe apenas em seu currículo, uma disciplina obrigatória (obrigatória) Educação do Campo, com carga horária de 60 horas destinada a esta discussão.

Ainda ressaltam que o curso de pedagogia do Centro de Formação de Professores da UFRB, município de Amargosa/Bahia, no qual prevalece um número significativo de escolas multisseriadas, as discussões sobre este contexto, acontecem em uma disciplina optativa, Educação do Campo com carga horária de apenas 51 horas. Dessa forma, o espaço para enfatizar questões referentes as escolas multisseriadas torna-se restrito, já que são discutidas na disciplina diferentes temáticas como políticas, legislação, currículo, dentre outras. Segundo Moura e Santos (2012),

Obviamente, o espaço para as discussões referentes a classes multisseriadas é muito pequeno nesta disciplina e, raramente outras disciplinas abordam a questão, o que evidencia o silenciamento deste tema na formação dos pedagogos e até mesmo o desconhecimento por parte dos graduandos sobre a existência das classes multisseriadas (MOURA; SANTOS, 2012, p. 273).

Diante dessa situação, Moura e Santos (2012) afirmam que a invisibilidade das singularidades das escolas multisseriadas nos cursos de formação de professores, a ausência de políticas publicas voltadas para esta realidade e o vazio teórico existente sobre o

multisseriamento na produção acadêmica, interferem na permanência dos educandos das comunidades rurais.

Moura e Santos (2012), a partir de suas pesquisas realizadas em escolas multisseriadas, perceberam que a história de vida dos professores influencia em suas representações sobre este tipo de organização. Nesse contexto, os professores que estudaram em escolas multisseriadas, ou mesmo aqueles que adquiriam maior tempo de experiência em classes multisseriadas, construíram saberes e autonomia docente. Esses professores tem se desviado das políticas reguladoras e marcado de forma positiva o processo de ensino e aprendizagem no multisseriamento. Por isso, os autores acreditam que dentro das práticas construídas por esses professores, mesmo diante das adversidades, existe e se constitui uma pedagogia das / para as classes multisseriadas, e esta deve ser considerada nas políticas educacionais.

Além das inúmeras adversidades enfrentadas pelos educandos das escolas multisseriadas, nas duas últimas décadas, um número significativo de comunidades no campo tem sofrido a política de nuclearização. Com isso, as escolas multisseriadas que tem garantido a iniciação escolar em diversas comunidades campesinas, são fechadas e os alunos são transportados para escolas localizadas em povoados centralizados ou mesmo na sede do município. Desse modo, em consequência da nucleação, muitas crianças passam a utilizar o transporte escolar, tornando-se cansativo a frequência à escola, o que interfere na aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Martins (2009), a política de nuclearização, baseia-se na racionalidade neoliberal, que tem precarizado ainda mais a rede escolar do meio rural. Essa situação dificulta o acesso das crianças à escolarização, visto que o transporte escolar é perigoso e cansativo para essa faixa etária. Dessa forma “O ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) há 18 anos, elogiado no mundo inteiro, é descumprido desavergonhadamente em cada esquina” (CALDART, 2009, p. 50).

Nessa perspectiva, no encontro de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo as condições das escolas multisseriadas foram avaliadas,

Escolas continuam sendo fechadas no campo, por autoridades educacionais de estados e municípios dando lugar a política de transporte escolar desde o espaço rural até as sedes dos municípios, e fomentando prática de nucleação, em contrário inclusive do Conselho nacional de Educação;

[...]

[...] Por isso e por entender que não existe sistema de educação sem estrutura física que lhe dê materialidade, reafirma-se aqui a luta não apenas para impedir o fechamento das escolas no campo, mas para a construção de mais e melhores escolas no campo (FONEC, 2010, p. 2-3).

Assim, as questões que interferem na garantia da educação de qualidade nas escolas multisseriadas, não estão referenciadas em sua forma de organização, mas nos problemas sociais existentes em seu entorno e na inadequação de sua estrutura física, da gestão e do currículo. Muitas dessas escolas não dispõem de material didático, biblioteca, acesso a internet, laboratório de informática, e até mesmo de rede de esgoto e canalização de água tratada dentre outros.

### 3.2 AS LUTAS CAMPESINAS POR PERMANÊNCIA ESCOLAR

Há tempos, os sujeitos do campo, se opõem a concepção de educação escolar destinada ao campo, a qual consiste em estender modelos, conteúdos e métodos pedagógicos urbanocêntricos projetados de modo autoritário, com base em uma única visão de mundo. Esses padrões educativos ignoram as particularidades dos processos sociais produtivos, simbólicos e culturais da vida do campo. Para Frigotto (2010), nenhum trabalho pedagógico poderá garantir de forma significativa a permanência escolar, se não atingir necessidades, saberes e experiências que os educandos trazem do aprendizado da vida para o espaço escolar. Esse autor acredita que o desafio de assegurar a permanência escolar se torna mais difícil, se não tivermos consciência de que herdamos uma cultura escravocrata, repleta de preconceitos. Por isso é relevante compreender as estratégias de mascaramento de oportunidade desiguais desde a infância, explícitas nas denominações de *dotados* ou *superdotados* inteligente ou não inteligente.

Portanto, a permanência para Frigotto implica uma formação que contribua na transformação dos educandos dos meios populares, do campo e da cidade, em sujeitos da classe e com a consciência de classe. Em vista disso, é preciso trabalhar no sentido de formação de intelectuais de novo tipo, de origem das camadas populares e que continuem conectados com elas. Assim sendo, os sujeitos do campo, “por buscarem uma leitura histórica e não linear da realidade, o processo educativo escolar articula-se com a luta por uma nova sociedade e, por isso, com os processos formativos mais amplos, articulando ciência, cultura, experiência e trabalho” (FRIGOTTO, 2010, p. 36).

Martins (2009a) analisa o Movimento Por uma Educação do Campo na busca de igualdade de condições para permanência escolar como uma ação popular que visa ocupar o espaço da escola, que ainda encontra-se elitizado no Brasil, assim como em outros países. Para o autor, a ocupação da escola não se limita no direito a educação, como direito de cidadania. Salienta que não propõe desconsiderar os elementos de positividade contidos na

categoria cidadania, inclusive os direitos conquistados pelos trabalhadores, mesmo porque a ocupação da escola primeiro ocorre por meio desses direitos, mas evidenciar o seu caráter contraditório na garantia da permanência escolar com qualidade.

Desse modo, apenas o acesso escolar às camadas populares é insuficiente para assegurar a ocupação da escola ou mesmo a permanência escolar, tendo em vista o considerável número de educandos que são excluídos do processo de escolarização pelo próprio sistema. “Contudo, para ocupar de fato a escola, o acesso não se dá desvinculado da permanência. A manutenção das classes populares durante a totalidade do processo de escolarização é uma premissa tão fundamental quanto o acesso a tal escolarização” (MARTINS, 2009a, p. 204).

Contudo, Martins (2009b) destaca que os defensores da especificidade da educação do campo, enfrentam críticas constantes, referenciadas nos riscos dessa concepção de educação dicotomizar o sistema de ensino, fazer uma oposição entre rural e urbano, campo e cidade. No entanto, os sujeitos da educação do campo, questionam o descaso em relação a população do campo, o estabelecimento de uma política de extensão dos saberes cultos da vida urbana para a escola do campo, tratada como apêndice da escola urbana, instalada em condições precárias.

Nesse contexto, os movimentos sociais do campo reivindicam, inicialmente a ocupação política da escola, ou seja, assegurar as condições materiais. Isso implica em garantir nas escolas existentes no campo, educação infantil, implantação de brinquedotecas, salas de informática com acesso a internet, implantação de bibliotecas, condições de trabalho, e políticas de valorização dos educadores do campo. Logo os sujeitos do campo reivindicam o direito de acesso e permanência no processo de escolarização em todos os níveis, da educação infantil aos cursos de pós-graduação, mas sem perder de vista a concepção de Educação do Campo. Segundo Martins (2009a),

Esse é um conflito e desafio que se estabelece para a ocupação da escola em seu aspecto político: uma vez conquistada a escola enquanto estrutura, enquanto acesso é necessário ocupá-la também enquanto conteúdo, enquanto espaço de disputa hegemônica de classe, enquanto uma instituição que contribua no avanço do projeto emancipatório de sociedade. E tal tarefa é desafiadora, justamente pelo fato de a escola se encontrar na estrutura estatal, dotada de todas as contradições, que organiza a estrutura escolar de acordo com as necessidades das forças dominantes da sociedade de classes. Enfim, não há sentido em conquistar a escola da forma como essa se encontra instituída e sistematizada atualmente. A ocupação da escola se dá pela disputa dos projetos que a regem (MARTINS, 2009a, p. 209).

Portanto, o Movimento Por uma Educação do Campo afirma o direito a uma escola pública, contrapondo-se a tutela política e pedagógica do Estado, ou mesmo do Estado como

*educador do povo*. Com isso, torna-se imprescindível a construção e manutenção de uma escola de qualidade, alicerçada nos princípios de igualdade social, de formação humana, que supere as condições precárias de caráter excludente e individualista, sustentadas pelos processos seletivos.

Contudo, a luta dos movimentos sociais do campo, no sentido de ocupar a terra, evidencia o enfrentamento do processo de exclusão social. Logo, a reivindicação por uma Educação do Campo, é uma estratégia política empregada pelo movimento, com a finalidade de tensionar o Estado para a implementação da Reforma Agrária. Dessa maneira, utilizando-se do conceito de ocupação escolar no contexto desse movimento, expressa “**ocupar, resistir e produzir** também na educação” (MARTINS, 2009a, p. 184 – Grifo nosso). Portanto, para Martins, a ocupação da escola pelas camadas populares em uma sociedade desigual, na qual não interessa a classe dominante uma classe popular qualitativamente educada, só poderá ocorrer através da constante mobilização popular. Assim sendo, a ocupação da escola pela classe trabalhadora, se realiza de forma contínua e conflituosa.

### 3.3 PERMANÊNCIA ESCOLAR E A CONCEPÇÃO DE ESCOLA “DO” / “NO” CAMPO

Caldart (2010) acredita que para garantir a permanência escolar dos alunos dos meios populares, inclusive do campo, é necessário lutar pela transformação da escola e do projeto formativo/educativo vigente. Isso vem apontar que a escola hegemônica não considera os interesses sociais e culturais da classe trabalhadora. A transformação da escola demanda a reconstrução da forma escolar estabelecida pela sociedade capitalista.

Vicent, Lahire e Thin (2001), definem a forma escolar como as características das práticas escolares, ou mesmo, os modos de socialização específicos, os quais se constituem como referência, reconhecido por todos, legítimo e dominante. “Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo em que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício de poder” (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 17). Nesse contexto, na escola hegemônica, os educandos são considerados como objeto de ações específicas e adaptadas.

Nessa conjuntura, Caldart (2010) atenta que as mudanças na forma escolar se fundamentam no formato das relações sociais ocorridas no interior da escola, além disso, no trabalho pedagógico com os conteúdos e seu isolamento em relação a dinâmica da vida dos educandos.

No entanto, para romper as relações sociais instituídas na forma escolar atual, tornam-se necessárias modificações nos fundamentos do seu plano de estudo. Partindo da finalidade da tarefa educativa da escola, conectada ao trabalho pedagógico com o conhecimento, o plano de estudo refere-se ao que se resolve estudar na escola. Consequentemente este plano contribui na reprodução e produção das relações sociais que constituem a forma escolar. Contudo, a autora defende a transgressão da forma escolar, vinculado ao processo histórico de superação das relações sociais capitalistas, o que reflete em práticas e reflexões ainda no interior da sociedade presente. Por isso é imprescindível à transformação da forma escolar, como uma das estratégias de garantia da permanência dos alunos da classe trabalhadora. Mesmo porque, a escola surgiu como o espaço para aquelas pessoas que na sociedade teria condições materiais de estudar, sem precisar trabalhar, e essa concepção está impregnada em suas relações sociais, as quais contribuem na reprodução de uma determinada ordem social. Assim a forma escolar não atende a realidade do estudante/ trabalhador.

Partindo dessa perspectiva, o Movimento Por uma Educação do Campo, não reduz suas reivindicações sobre o direito a permanência escolar, com vistas a instituir uma concepção de escola exclusiva, apenas de privilégio dos camponeses, mas afirma que este projeto se constitui nas experiências específicas do campo, de seus sujeitos. Para Caldart (2010),

A Educação do Campo não busca uma resposta específica ao campo (seja como projeto social ou como concepção de escola ou de sua transformação), mas sim reconhece (e se constitui desde) a experiência específica do campo, ou de seus sujeitos, na composição da “resposta geral”, que na prática se desenvolverá a partir das condições objetivas particulares a cada local, seja no campo ou na cidade. Não estamos, nessa perspectiva pesquisando sobre as tendências de transformação social da escola do campo, de modo a isolá-las da reflexão geral ou pensá-las como próprias apenas para esta realidade específica, mas sim buscamos *apreender as tendências de transformação da escola* (em geral) pensadas desde a especificidade das práticas e do debate político-pedagógico que acontece atualmente no campo (CALDART, 2010, p. 154).

Nesse sentido, os movimentos sociais do campo, trazem sua contribuição ao provocar uma rediscussão sobre a materialização do direito à educação escolar de qualidade para todos, incluindo agora os camponeses, o que exige uma contestação às finalidades da educação oferecida à classe trabalhadora. Afinal, a entrada na escola, daqueles que expressam de forma mais escancarada à injustiça social, provoca uma situação de desajuste na ordem educacional. Desse modo, o Movimento Por uma Educação do Campo, reivindica o acesso a saberes próprios da cultura escrita, de forma que estes tenham oportunidade de ser educados como camponeses, e assim conquistem o direito de escolha por continuar ou deixar de ser do campo.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais do campo, acreditam que a permanência escolar com qualidade, exige a implementação do projeto de escola do campo, que possibilite o acesso aos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, de forma a dialogar com as contradições existentes na realidade dos sujeitos do campo. O projeto de escola do campo objetiva garantir o direito a formação intelectual como direito coletivo, contrapondo-se a política de educação individualista, da sociedade vigente. Por isso, defende a permanência escolar de todos, e não apenas de alguns como ocorre na escola hegemônica. Segundo Molina e Sá (2012),

Nesta tarefa coloca-se também uma disputa epistemológica por fundamentos ético-políticos e conceituais que garantam a legitimidade da construção do projeto. Como toda a riqueza no sistema do capital, o conhecimento científico também está desigualmente distribuído, e a disputa entre projetos de sociedade coloca em pauta a necessidade de desconstrução destes privilégios epistemológicos. A escola do campo deve fazer o enfrentamento da hegemonia epistemológica do conhecimento inoculado pela ciência capitalista (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

Partindo dessas ideias, concebe-se que a escola do campo por meio de práticas pedagógicas contra-hegemônicas, problematize a realidade dos educandos e a partir desta, possa ressignificar os conhecimentos científicos. Conforme Molina e Sá (2012) a permanência escolar, deve também oportunizar a aquisição de conhecimentos sobre o funcionamento da sociedade, no que diz respeito aos mecanismos de dominação e subordinação, inclusive sobre o modo de integração da produção agrícola na sociedade capitalista. Desse modo, reivindicam uma escola do campo, que possa contribuir no processo de desenvolvimento das comunidades camponesas, em contraposição ao modo de expansão do agronegócio.

Para Molina e Sá (2012), o conhecimento científico acumulado pela humanidade precisa dialogar com as contradições vividas na realidade desses sujeitos, principalmente no que diz respeito às precárias condições de vida e trabalho no campo. Conforme Santos; Paludo; Oliveira (2010), os sujeitos do campo lutam por uma escola, que reconheça a inexistência de um antagonismo entre campo e cidade, mas considere a diferença que deve ser respeitada. Por isso defende uma escola, na qual não há distinção de classe, onde o trato com o conhecimento busca integrar o pensar e o fazer. “Uma escola voltada para a desmistificação da realidade” (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 30).

Nesse ensejo, os movimentos sociais, após as experiências e práticas concretas de educação do campo, conquistam nos marcos legais, a definição da identidade das escolas do

campo, como as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, expressa na Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002, que estabelece:

Art.2º Parágrafo único. A identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros na rede da ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social de vida coletiva no país (BRASIL, 2012, p. 33).

Por sua vez o Decreto nº 7.352/2010 que institui a Política Nacional de Educação na Reforma agrária, define a escola do Campo do seguinte modo;

Art. 1º §1º II- escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo (*In* BRASIL, 2012, p. 81).

Assim, é importante lembrar que as transformações reivindicadas pelos sujeitos do campo, referindo-se aos modos de produção do conhecimento, as relações sociais na escola, os vínculos que esta precisa estabelecer com a comunidade e as lutas dos camponeses, devem ocorrer a partir da realidade das escolas já existentes e com os educadores que lá atuam, e não baseada em uma visão romântica e ilusória de escola (MOLINA; ANTUNSE-ROCHA, 2014). Portanto, é imprescindível considerar as condições materiais das escolas no campo, a fim de criar as possibilidades de implantação do projeto de escolas do campo.

### 3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE PERMANÊNCIA ESCOLAR NO CAMPO

Para garantia das condições de igualdade e permanência da população do campo, diante da adversidade das condições socioeconômicas e educacionais existente neste espaço, é imprescindível a elaboração de políticas públicas. Isso porque os grupos sociais, inclusive do campo, carregam uma histórica negação de direito à escolarização, frente às desiguais oportunidades de gerações passadas, que se perpetuam até os dias atuais, explícitas nas desigualdades escolares existentes em nossa sociedade.

Para Molina (2010), reivindicar políticas públicas significa lutar pela ocupação do espaço público no acesso aos direitos, é exigir do Estado a sua obrigação na garantia de direitos dentro dos princípios da igualdade formal e igualdade material, estabelecidos na Constituição de 1988. Com isso compreende-se a educação do campo como direito que ainda precisa ser assegurado em todos os níveis de ensino, tendo em vista como um dos maiores problemas a permanência escolar com qualidade, resultante principalmente da insuficiente

oferta educacional no campo. Vale salientar que a oferta de ensino no campo tem se limitado, e ainda assim de forma precária, aos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa conjuntura, a luta por políticas públicas para educação do campo traz a compreensão do Estado como território de disputa, em conflito. Logo, o movimento social pode fazer do Estado um espaço de contradições, heterogêneo. Contudo é possível e necessário disputar o Estado, mesmo diante do poder classe dominante (MOLINA, 2010). Partindo dessa perspectiva,

É preciso barrar a transformação da educação também em mercadoria, evitando-se que ela deixe de ser tratada com um direito, obrigação do estado, portanto universal, e se transforme num serviço ou num bem a que só tem acesso quem pode pagar por ele, quem pode comprá-lo. A ideia de lutar por política pública é para ampliar a esfera pública e tentar reduzir e barrar a esfera do mercado, da privatização, de cada vez menos gente com acesso a direitos (MOLINA, 2010, p. 115).

A autora evidencia a política do Estado Mínimo constatada na privatização dos serviços públicos especialmente a educação, em que se percebe o aumento do número de instituições de ensino privado, principalmente de nível superior com o subsídio dos recursos públicos. Aliado a isso, percebe-se a desresponsabilização do Estado com a educação pública, sobretudo no campo, perante as condições materiais de muitas escolas para garantir a permanência com qualidade, considerando-se a precária estrutura física, insuficiente acesso as novas tecnologias, problemas com o transporte escolar, falta de professores e precarização das condições de trabalho dos docentes e outros. Dados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP, afirmam que existe uma diferença expressiva referente as características físicas e disponibilidades de recursos entre as escolas urbanas e rurais. Enquanto em 79% das instituições escolares urbanas estão equipadas com microcomputadores, em apenas 4,2% das escolas no campo estão disponíveis este recurso. Na maioria dessas escolas, os estudantes são impossibilitados de ter acesso à internet, biblioteca, laboratório, quadras de esporte e ainda televisão e DVD (INEP, 2007).

Mesmo com o aumento da quantidade de universidades públicas, e avanços na conquista desse espaço pelos alunos dos meios populares, ainda é perceptível um número significativo de educandos que resistem aos inúmeros problemas da escola pública e, passam a custear a sua permanência no nível superior nas instituições particulares, utilizando-se dos programas de financiamento promovidas pelo próprio Estado a exemplo do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Para Leher e Mota (2012, p. 577), o Fies traduz ação da alta finança no serviço educacional, “a voracidade do capital sobre as verbas educacionais que toma proporções ainda maiores”. Enquanto a elite tem como

alternativa o ensino básico privado, seguem sua carreira escolar ocupando os cursos de prestígio nas universidades públicas.

Nessa perspectiva, parte relevante dos movimentos sociais do campo tem focado suas lutas pela efetivação de políticas públicas específicas, que possam contribuir na diminuição das desigualdades, no direito a educação existentes no meio rural. Desse modo, considera-se que o Movimento Por uma Educação do Campo tem avançado na ocupação da escola, por meio da conquista do conjunto de instrumentos legais como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, expressa na Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002, as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução nº 2 de abril de 2008), e o Decreto nº 7352, de 04 de abril de 2010, o qual dispõe a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Esses documentos promovem o reconhecimento jurídico do direito universal à educação a população do campo em todos os níveis de ensino, apesar de que, muitos desses direitos já estejam assegurados e ainda não materializados.

Dentre outros direitos garantidos pelos dispositivos legais, cabe destacar a implantação de cursos de graduação e pós-graduação em universidades públicas, incidindo na ocupação dos espaços de produção de conhecimento científico pelas camadas populares, por meio do desenvolvimento de pesquisas, produção de conhecimento, implantação de projetos institucionais, grupos de estudos e pesquisas de seus interesses, e utilizando-se destes como estratégia de luta por justiça social. Observa-se que os movimentos sociais do campo vêm rompendo a trajetória histórica das universidades, reservadas aos setores economicamente hegemônicos da sociedade. Cada vez mais os jovens do campo, avançam nos estudos e fortalece a Educação do Campo, através de pesquisas voltadas a própria realidade, sobretudo analisando a permanência com qualidade em escolas do campo.

### 3.5 FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO E AS POSSIBILIDADES DE ASSEGURAR A PERMANÊNCIA ESCOLAR

A instituição de escolas do campo, que possibilite a permanência com qualidade, exige a formação de educadores do campo. Dessa forma, os movimentos sociais e sindicais do campo defendem a formação específica de educadores, por ser perceptível, o predomínio de discriminação e desvalorização dos educandos do campo, decorrentes da sua cultura, modos de vida e outros. Aliado ao histórico descaso do Estado para com as escolas existentes no

campo, explícito em suas precárias condições, a prática dos educadores contribui para estigmatizar crianças e jovens camponeses (MOLINA; FREITAS, 2011).

Nesse contexto, percebe-se que os professores que atuam em grande parte das escolas do meio rural são de origem urbana. Muitas vezes aceitam trabalhar nessas escolas por serem contratados ou mesmo por terem prestado concurso público e apenas passam um período nessas escolas em fase de estágio probatório para garantir sua estabilidade, ao fim do estágio, retornam às escolas da Cidade. Sobre isso Arroyo (2007) afirma,

Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto as comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes a diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes (p. 169).

O autor acredita que não será possível garantir as condições de acesso e permanência com qualidade a educação pública no campo, diante da instabilidade de um corpo de professores. Por isso defende a política de formação específica, na qual priorize os jovens e adultos oriundos de comunidades rurais, que não só valorize e conheça as especificidades do campo, mas estejam dispostos a confrontar as contradições sociais vivenciadas pelos educandos nos processos de escolarização. Para Arroyo (2007) a instituição de políticas focadas para populações específicas são historicamente ausentes em nossa sociedade. Contudo existe nas práticas sociais a concepção de políticas generalistas, assegurando direitos para todos, sem distinção. No entanto, esse propósito de igualdade das políticas universais ignora as diferenças de territórios, raça e classe. Portanto os movimentos sociais questionam os cursos de formação de professores, fundamentados em uma cultura elitista, de ideário urbano, em que deixa explícita uma visão negativa do campo, considerando-o como lugar de atraso.

Em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos. Os piores índices de escolarização se dão nos “outros”, nos coletivos do campo, indígenas, pobres trabalhadores, negros. Essa perversa realidade, tão constante quanto excludente, interroga a tradição de políticas e normas universalistas (ARROYO, 2007, p. 161).

Nesse ensejo, o autor questiona as diretrizes dos cursos de formação de professores, pensadas em uma única condição docente, em que representam um protótipo de ser humano, de infância e de juventude. Esses cursos de formação ignoram as condições materiais de vida

dos educandos da classe popular, inclusive as especificidades dos povos do campo. Com isso, a ausência de conhecimento por parte dos professores que atuam nas escolas desses espaços, sobre a cultura, os conflitos e contradições existentes na realidade do campo, impede o reconhecimento social desses educandos. “Torna-se urgente rever e ultrapassar políticas generalistas que se revelaram excludentes, negando a educação básica às crianças e aos adolescentes, jovens e adultos do campo [...]” (ARROYO, 2007, p. 162).

Partindo da concepção de Moura (2014), grande parte dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental atingiu sua formação nos cursos de licenciatura em Pedagogia, os quais seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, constituídas pelas reformas do Estado iniciadas no ano de 1990, tendo em vista adaptação da educação aos imperativos do capital.

Nessa circunstância, as transformações instituídas nos cursos de formação de professores, estão orientadas pelos princípios das políticas neoliberais, com base nas determinações dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, cujos fins estão voltados para o sistema de acumulação. Para Maués (2003), a formação está vinculada a lógica do mercado, em uma visão de sociedade na qual o dinheiro vale mais do que o homem como sujeito e ser crítico, construtor da sua própria história. Segundo a autora,

O papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais. Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação as exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com um “pensamento único” desse receituário ideológico (MAUÉS, 2003, p. 108).

Essas políticas de formação estabelecem uma concepção universal de educação, voltadas a um paradigma homogêneo, sem considerar a diversidade de coletivos existentes em nossa sociedade. Dessa forma, o novo ideário de formação distancia os educadores dos conhecimentos científicos, sociológico e, sobretudo político da realidade, focando os princípios da racionalidade técnica. De acordo com Santos (2013, p. 33), “há um recuo na formação de professores como forma de “desintelectualizar”, isto é de esvaziar o conhecimento na preparação dos educadores da Educação Básica”. Portanto, percebe-se que as políticas neoliberais na educação, defendem uma concepção de educador universal, como uma espécie de capital humano, preparado para desenvolver os padrões de competência, imprescindíveis ao mundo produtivo. Desse modo, são ignoradas as diferentes realidades em que atuam os professores e suas condições de trabalho.

Por isso, o Movimento Por uma Educação do Campo, contrapõe-se a essa lógica de formação baseadas nos princípios neoliberais, se afirmam como sujeitos de política de formação de educadores, invertendo a tradição do processo de formulação de políticas, vindas de cima para os setores populares (ARROYO, 2012). Por isso, os sujeitos camponeses defendem a formação dos professores, na perspectiva de constituição de intelectuais orgânicos, capazes de fazer análise crítica da realidade. Dessas reivindicações, é conquistada a política de formação de professores por meio Programa de Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Molina e Freitas (2011), com base na análise do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), analisam que esses programas, mesmo sendo insuficientes em relação à ação do Estado na concretização de uma política estrutural, são passos importantes no direito à educação e a permanência aos povos do campo.

Molina e Antunes-Rocha (2014) afirmam que esses cursos de licenciatura em Educação do Campo enfocam a construção e organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e médio. Desse modo, propõe-se formar educadores por área do conhecimento, para gestão de processos educativos escolares e gestão dos processos educativos comunitários. Para Molina e Sá (2012),

Busca-se desencadear processos formativos que oportunizem aos estudantes desta licenciatura a apropriação dos métodos e estratégias de trabalho da produção científica, com rigor que lhe é característico, sem, contudo, reforçar nestes futuros educadores o preconceito, a recusa e a desvalorização de outras formas de produção de conhecimento e de saberes (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468).

Essa nova modalidade de graduação, implantada nas universidades públicas brasileiras, resultante da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, incide da necessidade do Estado estabelecer ações que garantam a permanência escolar dos camponeses, especialmente se referindo as possibilidades de ampliar a oferta da educação básica no campo. Ou seja, superar o problema da insuficiente oferta de educação nos anos finais do ensino fundamental e médio no campo, visto que a negação do direito a igualdade das condições de permanência no campo se agrava, à medida que os alunos avançam nas séries.

Moura (2014) considera relevante a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diferentes instituições de ensino superior, mas adverte que o Movimento Por uma Educação do Campo, ainda precisa avançar nas políticas públicas de formação inicial de educadores, tendo em vista que as licenciaturas do PROCAMPO atendem os anos finais do ensino fundamental e médio, enquanto os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo das escolas multisseriadas, continuam “[...]”

a mercê de uma pedagogia indiferente as singularidades do campo e aos princípios e concepções que fundamentam o projeto político da Educação do Campo” (MOURA, 2014, p. 3).

Assim sendo, é importante lembrar outra conquista dos movimentos sociais nas políticas de formação de educadores, também nos cursos de pós-graduação, como o Mestrado Profissional em Educação do Campo, implantado no Centro de Formação de Professores-CFP/ UFRB, em Amargosa-Bahia, fundamentado no projeto de educação do campo, contemplado a partir das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, (Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002), e pela Política Nacional de Educação na Reforma Agrária, (Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010). Apesar da necessidade de aumentar o número de 12 vagas anuais, tendo em vista que o Mestrado tem atendido professores que atuam em escolas do campo, de diferentes municípios do Nordeste e até mesmo de outras regiões, o curso de pós-graduação com base nesses dispositivos legais, tem o propósito de assegurar o acesso e permanência de qualidade em escolas do campo por meio das linhas de pesquisa; Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, e Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, bem como, conceder a permanência dos camponeses/mestrandos na universidade.

Esses cursos adotam a pedagogia da alternância, visto que essa metodologia tem garantido o direito à permanência no ensino superior dos sujeitos camponeses, sem que tenham que deixar de viver e trabalhar no campo, inclusive os professores em exercício em escolas no campo.

De um modo geral, podemos afirmar até aqui que o Movimento Por uma Educação do Campo evidencia a permanência escolar dos camponeses, referenciada na garantia de condições materiais das escolas que já existem no campo e ampliação da oferta, inclusive nas etapas de ensino fundamental e médio. Aliado a isso, defendem a necessidade de políticas de reforma agrária que possam incidir nas inúmeras adversidades vivenciadas pelos camponeses no decorrer de seus processos escolares. No entanto, os sujeitos do campo afirmam o conceito de permanência escolar, fundamentado em uma concepção de educação que atenda os propósitos da classe trabalhadora, de modo a ser consolidada frente ao constante movimento de enfrentamento ao Estado para a implementação de políticas públicas, que garantam as condições de acesso, ingresso e permanência dos camponeses nos diversos níveis de ensino - da Educação Fundamental, Ensino médio e Ensino Superior.

Assim, os sujeitos do campo afirmam em suas lutas as condições de permanência escolar, material e simbólica. Molina e Freitas (2011) defendem a garantia da reprodução

material da vida aos pais e familiares dos alunos camponeses, para que possam manter seus filhos nos processos educativos por longos períodos. “E novamente, a reforma agrária é central” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 30). Em relação à permanência simbólica, Molina e Sá (2012) questionam a necessidade de uma escola que valorize a cultura, os saberes e os modos de vida do campo, na qual os processos de produção do conhecimento estejam vinculados a vida real dos educandos.

Portanto, mesmo diante dos avanços dos movimentos sociais na conquista de políticas e programas que articulam princípios e práticas de educação do campo, ainda cabe o desafio de superar os diversos problemas que ainda surgem na sua materialização, e de fazer com que estes atinjam os milhões de estudantes do campo.

## **CAPÍTULO IV**

### **AS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA ESCOLAR VIVENCIADAS PELOS ESTUDANTES DA COMUNIDADE CANTA GALO, VALENÇA-BAHIA**

Neste capítulo buscarei responder o problema da presente pesquisa; *Em quais condições os estudantes da comunidade Canta Galo permanecem no sistema escolar?* Para tal, utilizo a descrição de três trajetórias de permanência escolar. Desse modo, os percursos escolares foram construídos a partir dos resultados das entrevistas, com o subsídio dos dados emergidos da observação participante das condições da viagem e das atividades realizadas diariamente pelos estudantes no turno opostos as aulas.

As informações contidas no Capítulo I, sobre a história da comunidade, da escola multisseriada e a transição dos estudantes as escolas de Ensino Fundamental II e Médio, contribuem na compreensão das questões presentes nas trajetórias escolares.

É imprescindível destacar que, apesar da pesquisa trazer apenas três percursos escolares, é possível observar em vários momentos, que neles estão sendo retratadas não apenas as reais condições de permanência escolar vivenciadas pelos estudantes pesquisados, mas também, por outros estudantes do Canta Galo e até mesmo de outras comunidades próximas. Isso é confirmado nas falas dos alunos, quando usam não apenas o “eu” ao tratar de situações singulares, mas em diversos momentos se referem ao coletivo, cada vez que emprega a expressão “a gente.”.

Nessa conjuntura, a pesquisadora optou por trazer os resultados da pesquisa, utilizando-se da descrição etnográfica. Segundo Geertz (1989, p. 4), o que define a prática da etnografia, é o esforço intelectual para uma “descrição densa”. Desse modo, as trajetórias escolares, foram descritas com base na concepção dos estudantes, visto que esses, em suas expressões conseguem externar de forma concreta, suas condições de permanência escolar. Daí, a descrição densa está relacionada a apresentação dos dados coletados, através da construção do pesquisador sob as construções dos pesquisados (GEERTZ, 1989).

Para tanto, ao adotar a descrição etnográfica, propõe-se a compreensão das experiências escolares dos estudantes, sem a interferência das opiniões do pesquisador e evidencia de discussões teóricas, para que seja proporcionado ao leitor, fazer suas próprias interpretações. Aliado a isso, defende-se a descrição densa das concepções dos pesquisados, por tornar-se perceptível, durante a pesquisa uma significativa relação entre a teoria que fundamenta este trabalho e a realidade existente no campo de pesquisa.

Assim, conforme Geertz (1989) uma das características da descrição etnográfica é fazer-se interpretativa, de modo a elucidar o fluxo do discurso social, na tentativa de salvar o “dito”. Para o autor [...] “a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma ideia ou o que quer que seja, está

insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente” (GEERTZ, 1989, p. 7).

Vale ressaltar que, as questões investigadas estão destacadas na descrição das trajetórias, segundo as evidências dos pesquisados. Por isso, nota-se no percurso de cada estudante, que alguns fatores aparecem mais enfocados e outros silenciados.

#### 4.1 TRAJETÓRIA DA ESTUDANTE GUINÉ

Os encontros para entrevista com a aluna Guiné aconteceram nas tardes, entre os dias 17 e 18 de novembro de 2015, na residência de seus pais. O primeiro momento da entrevista durou 1 hora e 40 minutos, no qual estavam presentes sua mãe e seu irmão mais velho. Iniciou às 14h e encerrou-se às 15h:40min. O segundo momento durou 1 hora e 23 minutos, das 14h às 15h:23min, e também foi acompanhada pela sua mãe. Ao finalizar a entrevista, foram observadas as atividades agrícolas realizadas pela estudante no turno oposto as aulas.

Guiné nasceu em Canta Galo, por meio de parto domiciliar, assistido por uma parteira tradicional residente na comunidade. Tem 18 anos, sexo feminino, católica, auto declarada negra, cursa a 8ª série/9º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Dr. José Andrade Soares, localizada no Distrito de Guerém, Povoado do Bonfim, Valença- Bahia.

É uma das filhas mais nova da família com oito filhos. Seus três irmãos mais velhos apresentam escolaridade descontinuada, em que o de 25 anos concluiu apenas a 4ª série do Ensino Fundamental I; a irmã de 23 anos estudou até a 6ª série; e o de 21 anos interrompeu os estudos na 5ª série do ensino Fundamental I. Enquanto isso, as irmãs mais jovens dão continuidade a seus estudos, como a de 20 anos que já concluiu o ensino médio e está tentando através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ingressar na Universidade; a irmã de 19 anos cursa o 2º ano do ensino médio; e a irmã mais nova de 15 anos, frequenta uma turma de aceleração da 5ª e 6ª série/6º e 7º ano.

Seus pais são agricultores, sempre moraram na comunidade Canta Galo, possuem baixa escolaridade, sendo que sua mãe estudou apenas três meses e seu pai frequentou quatro meses a escola. A família de Guiné recebe auxílio do Programa Bolsa Família, realiza atividades agrícolas do tipo familiar, no cultivo da mandioca, banana, guaraná, urucum, cacau e cravo em propriedade herdada de seus avós paternos, localizada próxima a sua residência. A unidade familiar possui uma dimensão de nove hectares.

## Os sentidos da escolarização de Guiné na escola multisseriada em Canta Galo

Eu achei muito bom. Antes, alguns anos atrás, não tinha (escola em Canta Galo). Algumas pessoas não tinha essa chance que a gente tem hoje pra estudar (GUINÉ).

Guiné inicia seus estudos aos sete anos na escola multisseriada de sua comunidade, localizada a três quilômetros da residência de seus pais. Estudava no turno matutino, em uma turma de 1ª e 2ª série, que atendia em média 30 alunos.

Para a estudante, a distância de casa até a escola, seria um dos problemas vivenciados em sua infância, ao frequentar a escola, sobretudo quando precisava caminhar debaixo de chuva. Além disso, destaca a constante ausência da merenda escolar.

Saí daqui chovendo pra lá. Quando tinha uma sobrinha tudo bem! E quando não tinha, enfrentava a caminhada debaixo de chuva (GUINÉ).  
Quando não tinha merenda ia com o café que tomava aqui em casa e voltava com fome. Ficava a manhã inteira lá sem tomar nada. Faltava muito a merenda (GUINÉ).

Em relação às características da escola, enfatiza que possuía estrutura precária, as paredes de taipa, as quais já estavam se desmoronando e sob o telhado existiam goteiras.

A professora era de origem urbana, hospedava-se na casa da auxiliar, frente à necessidade de dormir na comunidade nos dias letivos, devido à ausência de transporte que pudesse deslocá-la a sua residência na cidade. Lembra que nesse período existia a rotatividade de professores, ou seja, houve situações em que num mesmo ano dois professores lecionaram na escola do Canta Galo. Isso marcou o percurso escolar da estudante na escola multisseriada.

A lembrança que eu nunca esqueci, foi quando a professora Edilene saiu de lá. Ela chorou muito! Muito! Muito! Lembro que em uma quinta-feira a tarde chegou a notícia que a professora ia sair da escola. A professora chorou durante toda a aula da manhã de sexta-feira e ainda saiu chorando (GUINÉ).

Esse momento tornou-se inesquecível para a estudante, visto que considerava a professora Edilene Nascimento como a melhor educadora do período de sua escolarização em Canta Galo. A docente demonstrava afetividade na relação entre os alunos, durante toda sua prática pedagógica. Isso seria confirmado segundo a aluna, no sentimento de desalento traduzido pela professora, no momento em que se despedia dos alunos. “Achei que foi a melhor professora. Deixou perceber que gostava muito dos alunos” (GUINÉ).

Para Guiné a rotatividade de professores causava transtornos no processo de ensino e aprendizagem, em virtude das adversidades de adaptação a prática pedagógica dos diferentes educadores. “Já estava aprendendo alguma coisa, a professora saía e vinha outro professor ficava difícil, aquele modo de ensinar ficava mais difícil. O estudo ia ficar diferente” (GUINÉ). Em situações que percebia avanços em seu desempenho, a vinda de um novo professor implicava em seus estudos, já que cada educador desenvolvia em sala de aula, metodologias diversificadas.

No entanto, Guiné considera relevante o período de sua trajetória escolar em classe multisseriada, em razão da possibilidade de estudar em sua comunidade, enquanto em épocas anteriores muitas pessoas em sua idade escolar não tiveram acesso à escolarização em Canta Galo. Suas reflexões sobre a valorização dos seus estudos na escola multisseriada de sua comunidade, estão referenciadas nas expressões de seus avós que constantemente a orientava em aproveitar a oportunidade de estudar, ao confessar suas insatisfações de serem negados do direito de frequentar a escola em sua infância em Canta Galo.

### **As experiências de Guiné na Escola de Ensino Fundamental II**

Antes mesmo de frequentar o novo espaço escolar, Guiné previa as adversidades que poderia vivenciar nessa etapa de sua escolarização. Temia não conseguir conquistar a amizade dos novos colegas, e apropriar-se das atividades propostas pela escola ainda desconhecida.

Ao iniciar as aulas na escola de Ensino Fundamental II, denominada José Andrade Soares, situada na localidade do Bonfim, Valença-Bahia, a estudante sentiu-se insegura frente à diversidade de disciplinas, de professores, o tempo reservado as aulas e a dimensão da escola. Lá existiam muitas salas, banheiros, secretaria, cozinha e quadra. Tudo era bem diferente da escola multisseriada do Canta Galo.

Para a estudante, os momentos de socialização proporcionados pelos educadores nas primeiras aulas contribuiriam de forma significativa na interação com outros estudantes. Ademais, as propostas de trabalho em trio, grupo, facilitaram seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, em razão das possibilidades de troca de informações e auxílio mútuo entre os colegas.

No entanto, ao cursar a 5ª série, Guiné passou a demonstrar desinteresse pelos seus estudos. A frequência às aulas não trazia nenhum significado, por isso foi reprovada na 5ª e 6ª série. Porém, nos momentos de reprovação a estudante observava que seus colegas, inclusive os do Canta Galo eram aprovados, progrediam nas séries. Daí começou a conscientizar-se de

que os outros estudantes poderiam chegar à universidade, conquistar uma profissão, ocupar seu espaço social.

Segundo Guiné, notava em sua regressão ao repetir de série, o sentimento de aflição ao perceber seu atraso, em comparação ao outros colegas, e a relevância dos estudos para atingir projetos futuros. Como confirma em sua fala:

Eu achava que o estudo não era nada pra mim. Aí quando eu via meus colegas passando direto, fui perceber que o estudo era uma coisa muito importante. Eles estavam crescendo e eu estava ficando pra trás (GUINÉ).

Tipo a Faculdade que a maioria das pessoas fazem, isso é uma coisa importante para o futuro da pessoa. Porque lá na frente ele pode ser um professor, ter uma profissão e seguir a vida (GUINÉ).

Após essa experiência, a estudante passa a dar sentido a sua permanência escolar, e constrói uma relação com os conhecimentos escolares, baseada nas expectativas de auferir no futuro uma vida melhor, assumir uma profissão valorizada socialmente. Em sua concepção, a permanência escolar, pode proporcionar qualidade de vida, a conquista da independência, especialmente ao aspirar construir sua casa própria e conhecer *o mundo lá fora*.

Salienta ainda que as mudanças na forma de apreender seus estudos advêm do subsídio dos professores, em sua forma de ensinar, o bom relacionamento com os educadores e com a maioria de seus colegas. Além disso, sua irmã, que possui um nível de escolaridade mais elevado, mesmo estando distante, a reconhece como referência em sua permanência escolar pelo incentivo e apoio afetivo nos momentos mais difíceis de sua escolarização. A irmã citada, mora e trabalha na cidade e mesmo distante, sempre que se comunicam, essa procura saber como está seu desempenho, aconselha a continuar os estudos e ao mesmo tempo passa sua experiência na tentativa de ingressar na universidade.

### **Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e a solidão escolar**

Guiné expõe suas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de matemática, na qual apresenta baixo desempenho. Em consequência, vivencia momentos de solidão escolar, devido aos entraves na aquisição dos conhecimentos matemáticos, haja vista que em casa não pode contar com a contribuição de suas duas irmãs, em razão delas não disporem de certo entendimentos referentes a esses saberes. Para Lahire (2004), o estudante vive situações de solidão escolar, quando se sentem sozinhos para responder adequadamente

às exigências escolares. Com isso, voltam para casa trazendo um problema escolar que o grupo de pessoas que o cerca não pode ajudar a resolver.

### **Implicações no deslocamento de Canta Galo a escola de Ensino Fundamental II**

Quando estava chovendo o carro ficava pegado na ladeira, às vezes não saía e a gente vinha andando com fome. Chegava em casa três horas da tarde. Esse ano a gente já cansou de vim andando (GUINE).

Guiné sempre cursou as séries do ensino fundamental II no turno matutino. Sai de sua residência às 5h:20min da manhã, caminha 25 minutos até o local onde passa o transporte escolar às 5h:45min , e chega a escola JAS, às 7h:10min.

Figura 16 - Local em Canta Galo, onde Guiné embarca no transporte escolar na ida a escola



Fonte: Acervo da pesquisadora

Conforme Guiné, os principais conflitos vivenciados durante sua trajetória escolar, no ensino fundamental II, estão relacionados à viagem no retorno a Canta Galo, quando precisa utilizar dois transportes, por causa da distância e falta de manutenção das estradas. Lembra que na 5ª série, no deslocamento da escola JAS para a sua comunidade, os estudantes eram conduzidos em um ônibus até determinado local, onde então embarcavam em um veículo do tipo “Kombi”. Esse segundo transporte geralmente faltava gasolina e apresentava defeitos durante a viagem. Por isso, muitas vezes a estudante caminhava sete quilômetros, chegando a sua residência às 15h.

Posteriormente, em consequências das várias reivindicações dos motoristas do transporte escolar, residentes em Canta Galo e dos pais dos alunos, algumas melhorias foram

alcançadas no deslocamento dos estudantes a escola do Bonfim. A prefeitura faz alguns reparos na estrada, que surte pouco efeito, devido à má qualidade do material utilizado na pavimentação, e disponibiliza no ano de 2012, um ônibus do Programa Caminho da Escola, o qual é um dos transportes usados pelos estudantes do Canta Galo e de outras comunidades vizinhas durante a viagem até a escola JAS, no Bonfim. Conforme a estudante, esse transporte só não consegue se locomover na saída de Canta Galo, nos dias em que a chuva é intensa.

Nessa conjuntura, as condições da condução dos estudantes de Canta Galo que persistem em dar continuidade a seus estudos ainda continuam agravantes, sobretudo no retorno a Canta Galo. Atualmente, o ponto no qual os estudantes desembarcam do transporte amarelo e embarcam no segundo transporte, fica localizado a 12 quilômetros de Canta Galo. Como mostra as figuras (17 e 18) abaixo:

Figura 17-Local onde os estudantes do turno matutino, desembarcam do primeiro transporte escolar



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 18 - Os estudantes aguardam o segundo transporte no retorno a Canta Galo



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nas ocasiões chuvosas ou mesmo em situações em que o segundo transporte quebra, Guiné afirma que precisa caminhar metade do percurso no retorno a Canta Galo. Sobre isso a estudante evidencia; “Quando chega lá no ponto que não tem nenhum carro pra gente voltar pra casa, dá tristeza. Tem hora que da vontade de desistir da escola. Mas se a gente quiser alguma coisa na vida tem que enfrentar tudo” (GUINÉ).

Assim, Guiné demonstra suas aflições ao perceber que os transtornos no deslocamento de Canta Galo a escola, e da escola a Canta Galo, decorrentes da distância entre sua comunidade e a escola, e das precárias condições das estradas, se repetem a cada ano letivo. A princípio, ao cursar a 5ª série caminhava sete quilômetros, e ainda esse ano, afirma que já cansou de caminhar 12 quilômetros. Assim, nos momentos em que precisa vencer parte do percurso a pé chega em casa às 15h. Vive insatisfações ao sentir fome, sede e ainda andar debaixo de chuva. Adverte que toma café às 5h da manhã, lancha na escola às 9h:30min e só almoça em casa no horário que chega da escola. Às vezes, quando falta merenda na escola, nem sempre dispõe de dinheiro para comprar o lanche.

Nessa conjuntura, os estudantes de Canta Galo, que se deslocam a escola JAS, localizada no povoado do Bonfim, enfrentam transtornos durante todo ano letivo, nos períodos chuvosos e ensolarados. Mas, as adversidades são mais intensas no inverno, sobre isso a estudante considera:

A gente que mora aqui no Canta Galo só anda mais pra escola em tempo de sol. E de chuva não. Aí eu acho que no verão atrapalha por causa do calor, aquele abafamento dentro do carro, aquela poeira. Até pela manhã quando a gente vai, sente calor dentro do escolar. Chega na escola sinto cansaço. Sim! Isso atrapalha. Mas pra ir daqui pra escola é melhor (GUINÉ).

E no inverno:

A pessoa sai daqui debaixo de chuva de manhã cedo, com frio, pra chegar até a escola. É muita coisa...

Quando chove muito sai de casa debaixo de chuva, com frio, chega lá no ponto; espera, espera, e não passa o ônibus, volto pra casa. Isso já aconteceu muitas vezes! .(GUINÉ).

No que diz respeito aos períodos de chuva constante, nos quais a estrada torna-se intransitável, os estudantes passam dois, três, dias sem ir à escola. Antes da chegada do transporte escolar do Programa Caminho da Escola, ficavam até uma semana sem conseguir chegar à escola JAS. Com isso, a estudante e outros da comunidade sentem-se desorientados em relação aos encaminhamentos das aulas não frequentadas, dentre esses: realização de atividades, os conhecimentos transmitidos nas disciplinas, informações sobre data de realização de prova e outras avaliações. “Quando leva dois, três dias sem ir a escola eu acho péssimo! As atividades ficam para trás. A professora manda a gente pegar o caderno do colega, fazer tudo que a gente não fez. Se for dia de prova e não tiver estudado, tem que fazer sem saber de nada” (GUINÉ).

Portanto, em virtude dos diversos fatores que impedem sua frequência regular na escola durante o ano letivo, Guiné demonstra sua inquietação quanto a sua participação no processo avaliativo nos dois últimos meses do ano. Isso porque nessa época a poeira predomina nas estradas, e se chove impossibilita a locomoção do transporte escolar: “Eu estou até preocupada com essa poeira que está aí. Quando chover aqui o carro não vai sair. E lá as aulas estão encerrando. Eu acho que semana que vem já é prova. Eu já estou preocupada com isso” (GUINÉ).

Segundo a estudante, alguns professores reconhecem as adversidades vivenciadas pelos estudantes do Canta Galo, assim como suas faltas nas aulas. Em alguns momentos em que os estudantes demonstram dificuldades na compreensão dos conteúdos, esses educadores proporcionam uma pequena explicação, recebem trabalhos após o vencimento do prazo de entrega, possibilitam a realização de provas já efetivadas em aulas anteriores.

No entanto, nota na expressão de outros professores, nas situações em que justifica sua ausência nas aulas e solicita orientações referentes às atividades já desenvolvidas, certa desconsideração em relação aos problemas de acesso enfrentados pelos referidos alunos.

Contudo, sempre percebe o acolhimento do diretor para com os estudantes do Canta Galo e das demais localidades atendidas pela escola, especialmente, sua preocupação frente

aos contratempos existentes no percurso dos estudantes do Canta Galo a localidade do Bonfim, os quais implicam na frequência destes alunos.

A diretora mesmo vive preocupada quando a gente não vai. Quando a gente demora de chegar, ela fica lá no portão olhando. Quando a gente chega ela diz; \_ pensei que não vinham mais. Pensei que tinha acontecido alguma coisa. Ela se preocupa bastante! (GUINÉ)

### **Conflitos vivenciados na escola JAS, enquanto estudante do Canta Galo.**

E lá até hoje o que tem é essa discriminação. No início me sentia discriminada por morar aqui em canta Galo; e eles lá discriminando a gente. Mas hoje já não ligo mais (GUINÉ).

Um dos maiores conflitos vivenciados pela estudante durante toda sua trajetória na Escola JAS, e até os dias atuais, é a discriminação demonstrada pela maioria dos colegas, pelo motivo de residir em Canta Galo, em virtude do isolamento da comunidade pelos poderes públicos, e ainda à distância, o difícil acesso, os transtornos do deslocamento nos períodos de inverno e verão, explícitos nas vestimentas, nos calçados e na aparência dos estudantes ao frequentar a escola.

Conforme Guiné, os alunos sofrem discriminação por parte da maioria dos colegas em todos os momentos na escola, como afirma no trecho a seguir:

A gente chega lá sujo de lama, de poeira, o escolar sujo. Até esse nome Canta Galo, muitos alunos criticam. As únicas pessoas que não faz crítica são os professores.  
Quando a gente chega à sala sujo: - Chegou o Canta Galinha! Já não é mais Canta Galo, é Canta Galinha.  
Se a sala está suja de poeira ou lama; - Há! Foi o Canta Galinha que trouxe!  
O professor reclama, mas eles não estão nem aí!  
Quando esta chovendo mesmo que o pátio fica melado de lama.  
- Há foi o Canta Galinha que trouxe, foi o Canta Galinha que sujou!

Logo no início de sua escolarização na Escola JAS, ao conviver com essa segregação, sentia-se incomodada, angustiada, mas hoje não leva em consideração as críticas de seus colegas. Porém, ressalta que não percebe indiferença por parte de seus professores e dos funcionários da escola, em relação a sua identidade, enquanto estudante do Canta Galo. Guiné ainda enfatiza que, a dificuldade na aquisição do capital linguístico tem implicado em sua expressão oral, em sala de aula, no convívio escolar e na própria comunidade. Nessas situações, a estudante demonstra insegurança no uso de sua linguagem, em virtude dos vários momentos em que sofre menosprezo de seus colegas no uso de seu dialeto familiar.

Dessa forma, algumas vezes, no convívio escolar, quando profere palavras desconsideradas na linguagem de prestígio, em conversas entre seus colegas, a estudante é criticada. Assim Guiné relata:

Eu estava lá no ponto esperando o escolar, aí eu falei assim; o escolar já vem. Eu ia falar ouça, me confundi, falei ouva. Eles riram! Eu me senti angustiada! As vezes a gente não fala porque a gente quer (GUINÉ).

Eu estava cortando o emborrachado para fazer um trabalho de Artes, aí ao invés de falar; quer um pedaço, eu falei; quer um taco? A maioria dos colegas riram da minha cara. (GUINÉ).

Na realização de atividades escolares, ao expressar-se oralmente na apresentação de trabalhos, a estudante evita utilizar palavras ausentes em seu dialeto familiar, ou mesmo, nas quais apresenta dificuldades em sua pronúncia. Aliado a isso, na prática de leitura de textos em voz alta na sala de aula, interrompe a atividade, ao surgir palavras que para a estudante são desconhecidas quanto o seu significado e enunciado. Daí pede auxílio ao professor, esse pronuncia e a estudante repete a palavra de acordo com a expressão do educador. Como relata Guiné: “Eu digo: – professora! Essa palavra aqui eu não sei. Aí ela vai e fala. Eu repito atrás, mas eu acho que ainda falo errado”.

Assim, a estudante reconhece que precisa exercitar mais a leitura, produção e estudos de textos. E para superar as adversidades na aquisição da linguagem formal, faz uso do dicionário. Entretanto este instrumento dificilmente é utilizado durante as aulas e a quantidade ofertada pela escola não atende a demanda de alunos. Por isso, sempre que busca o dicionário, antes é necessário pedir autorização ao professor, já que alguns alunos levam para casa ou não demonstram cuidados ao utilizá-lo.

Frente a essa situação, Soares (2008) defende que a escola considera apenas a linguagem legítima, mas não cria possibilidades ao aluno das camadas populares de dominar o capital linguístico.

### **Permanência material: O trabalho agrícola**

Quando chego aqui, descanso e vou pra roça. Não forçada, né! Planto manga, capino, e até muda de cacau eu planto. Eu gosto! E tanto assim que eu penso em comprar um terreno pra mim, pra plantar essas coisas (GUINÉ).

Guiné começou a ir à roça, na companhia de seus pais com sete anos. Nesse período apenas observava seus familiares no trabalho agrícola. Posteriormente, aos 12 anos iniciou a

realização de atividades agrícolas, no intuito de ajudar no sustento da família e manter algumas de suas despesas, sobretudo escolares.

A estudante evidencia que constantemente trabalha na agricultura de forma prazerosa, e não por receber pressão de seus pais. Inclusive pensa em seus projetos futuros comprar um terreno, no propósito de cultivar os produtos agrícolas existentes na propriedade de seus familiares. Aliado a isso, pensou em participar da seleção da CFR, por acreditar que nessa instituição podia adquirir conhecimentos sobre o trabalho agrícola e assim aprimorar as atividades desenvolvidas na unidade produtiva da família.

Segundo Guiné sua contribuição no trabalho agrícola familiar não interfere em seus estudos, em consequência da preocupação da família, em frequentar regularmente as aulas. Geralmente, nos períodos de colheita de mandioca e produção da farinha, quando necessita de maior empenho de todos os filhos, seus pais preferem realizar essas atividades aos sábados, ou nos dias em que Guiné e suas irmãs não têm aulas.

Dentre as principais atividades agrícolas exercitadas pela estudante, na unidade de produção da família, localizada nas proximidades da residência de seus pais, cita: a capina, o plantio da manaíba, plantio do cacau, contribui na produção da farinha nos períodos de colheita da mandioca e cata cravo.

Figura 19 - Guiné catando cravo na propriedade de seus pais (2015)



Fonte: Acervo da pesquisadora

O período de colheita do cravo é o mais propício à estudante, para angariar recursos financeiros. Desse modo, Guiné com a permissão de seu pai se apropria do valor resultante de sua produção na safra do cravo. Ademais, Guiné e seus irmãos também recebem de seus pais, parte do lucro derivado da colheita dos outros produtos agrícolas. Com isso, a estudante mantém suas despesas escolares e pessoais.

Entretanto, os recursos financeiros disponíveis à estudante, proveniente do seu trabalho agrícola e da ajuda de seus pais, ainda são insuficientes para compra de recursos tecnológicos necessários em seus estudos, tal como, o computador e o acesso à internet. Conforme Guiné, a ausência da informática em casa dificulta o cumprimento das atividades de pesquisa, a construção de slides para apresentação de seminários, produção de trabalhos, dentre outros.

Mesmo sendo disponibilizados computadores e acesso a internet na Escola JAS, a quantidade desse recurso não atende o número de alunos. Sobre o acesso aos recursos tecnológicos no espaço escolar, no turno em que Guiné estuda, afirma: “Lá (na escola o acesso à internet) é no horário do intervalo. Mas é cheio demais! Aí eu prefiro ficar de fora. Porque a gente pede (o computador) a um, não quer dar, pede a outro não quer dar”.

Contudo, em razão da carência desse equipamento tecnológico no meio familiar dos estudantes, a direção permite que esses alunos frequentem a sala de informática, no turno oposto as aulas e oferece também um curso de informática, especialmente para os alunos que não tem acesso a computadores e serviços de internet.

De acordo com as opiniões de Guiné, para usar a sala dos computadores e participar do curso, seria preciso ficar o dia inteiro na escola, visto que a distância de sua comunidade a localidade do Bonfim, não permite almoçar em casa e retornar ao espaço escolar. Ressalta que não tem nenhum parente que more no Bonfim, que pudesse acomodá-la no horário do almoço. Assim, Guiné conclui que o longo percurso entre sua casa e a escola JAS, interfere o seu acesso a referida ferramenta tecnológica na instituição escolar.

Desse modo, a estratégia utilizada pela estudante, no sentido de suprir a falta dos dispositivos tecnológicos na execução de suas atividades escolares, é recorrer a *lan house*, situada na localidade de Bonfim, no intervalo das aulas, ou solicitar ao diretor da escola que realize a pesquisa. Ou então pesquisa em casa, nos livros velhos, doados pela escola.

Para Guiné, o fator que compromete a qualidade da escola em que estuda, seria a insuficiente quantidade de computadores para atender a necessidade dos alunos. Isso dificulta sua socialização a esses recursos tecnológicos, o que ocasiona sua falta de conhecimentos sobre o manuseio de computadores e consulta a internet.

Segundo Sorj e Guedes (2005), a exclusão digital é mais intensa no meio rural. Apesar da escola se tornar o único espaço de socialização dos estudantes a computadores e internet, percebe-se que esses recursos tecnológicos ainda são insuficientes nas instituições escolares existentes no campo.

## Pistas para melhoria das condições de Permanência escolar em Canta Galo

Um colégio de 5ª a 8ª série. Porque a distância ia ser menor e a dificuldade também ia ser menor. Esses jovens que ficam pela aqui, na região parado, ia ter uma chance de continuar a estudar de novo. Se muitos parou às vezes é porque o colégio é longe (GUINÉ).

Segundo Guiné, para a melhoria das condições de permanência escolar dos estudantes de Canta Galo, seria viável a restauração das estradas e construção de uma escola de Ensino Fundamental II, nas proximidades da Comunidade, que pudesse atender também os estudantes de comunidades vizinhas. Dessa forma, os estudantes não enfrentariam tantas adversidades ao dar prosseguimento aos seus estudos, sobretudo os problemas de deslocamento, os quais na visão da estudante têm implicado na permanência escolar dos alunos de Canta Galo e de colegas residentes em outras comunidades, inclusive de uma localidade denominada Guabiraba, na qual os estudantes precisam caminhar longas distâncias entre a residência e o ponto, onde passa o transporte escolar.

Assim, a implantação de uma escola de ensino fundamental II, possibilitaria aos estudantes de canta Galo que interromperam seus estudos, voltar a estudar, e contribuiria na permanência escolar de qualidade dos alunos atuantes, especialmente os que estudam a noite. Na concepção de Guiné, o direito à escolarização está aliado a outros direitos sociais. Por isso, aponta a necessidade de implantação de um Posto de Saúde em Canta Galo. Isso beneficiaria os estudantes e toda a população. “O Posto de Saúde que aqui não tem. Porque as pessoas também precisa de um posto” (GUINÉ).

### 4. 2 TRAJETÓRIA ESCOLAR DO ESTUDANTE DE SENEGAL

Figura 20 -Senegal embarcando no transporte escolar do Ensino Médio, em um dos pontos em Canta Galo (2015)



Fonte: Acervo da pesquisadora

As entrevistas com Senegal aconteceram na residência de seus avós em Canta Galo. A primeira etapa da entrevista aconteceu no dia 29 de outubro de 2015, a qual durou 1h15min. Nesse mesmo dia a pesquisadora acompanha o estudante de sua residência até o ponto de ônibus, e utiliza o transporte escolar para observar as condições da viagem de Canta Galo até a escola.

O segundo período da entrevista ocorreu em 18 de novembro de 2015, que durou 1h3min. Nesse mesmo dia, foram observadas as atividades realizadas por Senegal, no turno oposto as aulas.

Senegal nasceu na sede do município de Valença-Bahia, tem 19 anos, sexo masculino, cor parda (auto declarado), cursa o 2º ano do ensino médio na Escola Estadual Hermínio Manuel de Jesus, localizada no povoado do Bonfim, Valença-Bahia.

Seu pai não teve acesso a escolarização, uma vez que em sua idade escolar, a escola era ausente na comunidade Canta Galo. Sua mãe cursou até a 3ª série do ensino fundamental I.

Senegal é o mais velho da família de quatro filhos. Seus irmãos estão cursando o Ensino Fundamental II, na Escola Municipal José Andrade Soares, situada no povoado do Bonfim, Valença-Bahia. No ano correspondente a pesquisa, apresentam a seguinte configuração escolar: o irmão caçula de 12 anos cursa a 5ª série/ 6º ano; seu irmão de 15 anos cursa a 7ª/ série/8º ano; e sua irmã de 16 anos a 8ª série / 9º ano. Em relação a escolarização de outros membros da família, a exemplo de seus oito tios, dentre os mais novos um alcançou o ensino médio na Casa Familiar Rural da Fundação Odebrecht, e o caçula chegou ao ensino superior no IF Baiano, Campus Valença- Bahia, mas desistiu devido as dificuldades de deslocamento, e está tentando ingressar na Universidade, por meio do exame do ENEM.

Seus pais são agricultores, residem e um sítio herdado dos avós maternos e trabalham em propriedade herdada dos avós paternos, somando uma média de 15 hectares. Nessas unidades, os familiares de Senegal realizam o trabalho agrícola do tipo familiar, ou seja, todos os filhos praticam atividades agrícolas de forma a contribuir no sustento da família e até mesmo na manutenção das despesas escolares.

## **As lembranças positivas de Senegal no convívio entre professores e alunos na escola multisseriada**

Ela era bem atenciosa! Sempre ali ajudando, entendendo as dificuldades dos alunos. Sempre ensinava com aquela paciência (SENEGAL).

Senegal inicia sua escolarização aos sete anos, na 1ª série, em uma escola multisseriada, denominada Nova Travessão do Orobó II, localizada em Canta Galo, a um quilômetro e meio de sua residência. Nesse período a escola não ofertava matrícula na educação infantil, apenas de 1ª a 4ª série, sendo que no turno matutino estudavam os alunos menores da 1ª e 2ª série e no turno vespertino os alunos maiores de 3ª e 4ª série.

O estudante caminhava em média de um quilômetro e meio de sua residência até a escola. Para Senegal percorrer essa distância, seria uma das adversidades enfrentadas no nesse período, em especial na época que estudava no turno matutino, uma vez que voltava a sua casa, por volta do meio dia, quando o sol era ardente e precisava subir uma ladeira alta.

Senegal lembra que nessa época, a estrutura física da escola era precária. Instalada em uma casinha de taipa, que possuía apenas a sala de aula e um banheiro improvisado, existia escoras sob o telhado, as cadeiras eram velhas, não existia armário para guardar os livros, o piso era esburacado, não era disponibilizado recursos tecnológicos, apenas o celular que a professora trazia a sala de aula para trabalhar música, mas durante a semana descarregava tornando-se inutilizável, por motivo da ausência da energia elétrica. A professora era de origem urbana, dormia na comunidade, na casa da auxiliar escolar nos dias de aula e retornava a sua residência no final da tarde das sextas feiras. Lembra que a cada ano letivo a escola recebia um professor diferente.

Senegal guarda boas recordações desses professores, por serem atenciosos, pacientes, e atenderem a todos sem distinção. Entendia as adversidades enfrentadas pelos alunos, sobretudo aqueles que precisavam caminhar longas distâncias, quando chegavam à sala de aula atrasados, a professora demonstrava interesse em atendê-los. Evidencia que percebia uma relação afetiva entre os alunos e professor, explícitas na forma como eles ensinavam, organizavam a sala de aula e lideravam o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, no contexto da classe multisseriada existia um ambiente propício a aprendizagem.

Todos os alunos eram unidos, um ajudava o outro e a professora também ajudava. Ela pedia aos alunos que sabiam mais um pouco para ensinar os colegas (SENEGAL).

Sentia alegria em sala de aula por causa do *entrosamento* com a turma. Era muita coisa boa! A forma como a professora ensinava, agente ficava bem à vontade na sala de aula com a professora (SENEGAL).

Quando saía da escola, geralmente Senegal ia à casa de seus avós, na qual ficava sob os cuidados dos seus tios mais jovens, uma vez que nem sempre era possível acompanhar seus pais no trabalho agrícola. Esses tios possuíam um grau de escolaridade mais elevado, e contribuía de forma significativa em sua escolarização. Ensinavam a ler, ajudavam a realizar as atividades da escola, sempre esclareciam suas dúvidas quando os apresentava alguma dificuldade em seus estudos.

Apesar da precária estrutura física da escola, Senegal ainda guarda lembranças positivas de sua escolarização em escola multisseriada, especialmente do professor que demonstrava muito empenho em sua prática pedagógica e a relação afetiva entre os alunos e professor. Conclui que sua aprendizagem em classe multisseriada foi significativa, visto que ao iniciar seus estudos no ensino fundamental II, na 5ª série, não sentiu dificuldades. ”Quando saí daqui do primário para um ensino mais avançado eu já sabia o básico, lia , escrevia direito, não tive dificuldades” (SENEGAL).

### **Os transtornos no deslocamento: as condições da estrada; a discriminação dos colegas; faltam as aulas e dificuldades de ensino e aprendizagem**

Quando chovia não tinha carro que saísse. Só acorrentado! Na maioria das vezes ficava atolado na ladeira e tinha que voltar pra casa andando. Não tinha jeito! (SENEGAL).

Ao concluir seus estudos na escola multisseriada de sua comunidade, Senegal passa a estudar na Escola Municipal José Andrade Soares, localizada no povoado do Bonfim. Logo nos primeiros dias de aula, Senegal sentia-se perdido sem saber o que fazer, por não conhecer os colegas e as normas do novo espaço escolar. Tudo era muito novo, muitas informações, diversas disciplinas, diferentes professores. Mesmo assim, não teve dificuldades em adaptar-se a escola. Com o passar do tempo construiu amizade com os professores e os colegas que o ajudava no esclarecimento sobre as exigências da escola.

Utilizava o ônibus alugado pela prefeitura, de propriedade de uma pessoa da comunidade. Nesse período as condições das estradas eram muito precárias. Em consequência, a viagem tornava-se longa e cansativa. Por isso, Senegal que estudava no turno matutino, saía de sua residência às 4h: 40min e caminhava em torno de quinze minutos até o

ponto, onde o ônibus passava às 5h. A viagem durava em média de duas horas, chegava à escola do Bonfim às 7h da manhã.

Na volta a Canta Galo, Senegal e outros estudantes utilizavam dois transportes. Retornavam no ônibus até metade do percurso, desembarcavam em um determinado ponto, no qual embarcava em um veículo do tipo “Kombi”, e chegavam a comunidade às 13h. Isso ocorre ainda hoje, por motivo da distância, os empecilhos das estradas que não permitem um mesmo ônibus transportar os estudantes dos dois turnos, matutino e vespertino, e ainda alcançar o horário das aulas.

Dentre as adversidades enfrentadas nesse período, Senegal destaca as impossibilidades de deslocamento do transporte em período de chuva, devido às más condições das estradas. “O problema não era tanto a chuva, e sim as condições das estradas que não contribuía para o deslocamento fácil do transporte” (SENEGAL).

Muitas vezes, os estudantes precisavam caminhar em média de 05, 07, 12 ou mesmo 20 quilômetros, a depender da intensidade da chuva e o local onde o transporte prendia-se no atoleiro. Diante dessa situação, nos dias em que a chuva já era incessante logo no período da manhã o transporte escolar nem conseguia sair da comunidade Canta Galo. Nessas ocasiões, perdiam três, quatro dias de aulas. Em outros momentos, sempre que amanhecia ensolarado o transporte conduzia os estudantes à escola, e no horário do retorno quando chovia o ônibus não atingia o percurso, em razão da grande quantidade de lamaçal, ficava atolado durante o trajeto, sobretudo nos locais de encostas.

Senegal salienta que no início da escolarização na escola do ensino Fundamental II, nos momentos em que precisava caminhar as longas distâncias, não se incomodava, vencia o percurso junto aos colegas, conversavam, brincavam e até se distraía. Mas, com o passar do tempo, começou a perceber as condições de desigualdade social vivenciadas pelos estudantes e outros moradores da sua localidade, como relata: “Era sempre aquele sentimento de isolamento da comunidade Canta Galo. Sentia a auto-estima baixa. No outro dia chegava a escola, era como se nada tivesse acontecido. Ninguém se importava, ninguém perguntava, ficava por isso mesmo” (SENEGAL).

Aliado a isso, sentia-se discriminado por alguns colegas, em razão de chegar à escola com os sapatos cheios de lama, ou mesmo em outras ocasiões com a farda empoeirada. Lembrando que no período do inverno os estudantes enfrentam os transtornos do lamaçal e no período de verão da intensa poeira. Segundo o estudante, notava indiferença apenas por parte dos colegas de origem urbana.

Aqueles colegas que se acham acima dos outros, fica discriminando as pessoas. Quando chego à escola com o tênis sujo de lama, às vezes a calça, a farda suja de poeira, fica ali zoando. Só os colegas metidos que vem de Valença. No momento me sinto desprezado, mas com o tempo tem que acostumar (SENEGAL).

Percebia também o preconceito dos colegas em referência ao nome da comunidade. “Pelo nome da nossa comunidade ser Canta Galo, muitas vezes fica aqueles colegas com piadinha sem graça: – Lá o galo Canta?” (SENEGAL).

Além dos problemas das estradas, houve momentos em que o transporte quebrava, tornando-se mais um motivo que dificultava e ainda dificulta a frequência dos estudantes às aulas. Por isso, Senegal afirma que os transtornos existentes no deslocamento da comunidade Canta Galo à escola do Bonfim, especialmente em períodos chuvosos, como ocorre ainda hoje no ensino médio, implicam de diversas formas em seus estudos.

Nos dias que é impedido de chegar à escola, sofre as consequências do tempo perdido das aulas, não consegue aproveitar uma parte significativa dos conteúdos das diferentes áreas, apresentar trabalhos, realizar provas dentre outros. Com isso, houve períodos, nos quais o estudante apresentou baixo desempenho em algumas disciplinas, tendo que frequentar aulas de recuperação no final do ano letivo.

Dessa forma, na volta à escola, após os dias sem frequentar a classe, Senegal utilizava e ainda utiliza como estratégia para recuperar os momentos das aulas, a contribuição dos colegas, que lhe empresta o caderno, por meio do qual copia os assuntos expostos pelos professores e em casa estuda na tentativa de compreendê-los.

Quando o professor solicitava a realização de um trabalho em dias chuvosos e não ia a escola, ficava sem a nota da referida atividade. Conforme o estudante: “Não conseguia entregar o trabalho e ficava sem a nota. O aluno tinha que se virar para conseguir recuperar a nota do trabalho na prova e no teste. Estudar para tirar uma nota boa no teste e na prova” (SENEGAL).

Nos períodos de prova, quando o estudante era ausente nas aulas, nas quais eram expostos os conteúdos cobrados nas avaliações, esse constantemente afirma que contava com a ajuda dos colegas: “A gente tinha que procurar os colegas pra vê o assunto que a professora passou e pedir a prova à professora. Tinha professora que entendia o caso da gente, pegava a prova e dava. Mas o assunto mesmo tinha que copiar no caderno dos colegas” (SENEGAL).

Frente às adversidades enfrentadas pelos estudantes na viagem a escola do ensino fundamental II e médio, situadas no povoado do Bonfim, Senegal evidencia a contribuição dos campesinos da comunidade Canta Galo, no sentido de trazer melhorias as condições das

estradas. Os agricultores organizavam-se em mutirão, sob a liderança do Senhor Antonio Araujo, que cedia seu caminhão para carregar certa quantidade de cascalho, que ia sendo colocada pelos campesinos em algumas ladeiras, nas quais dificilmente o transporte escolar e outros, em dias chuvosos conseguiriam locomover.

### **A passagem do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio**

Atualmente Senegal cursa o Ensino Médio, no turno vespertino. Sai de sua residência às 11h: 30min, caminha em média de 15 minutos até o ponto, onde passa o transporte escolar às 11:45 (figura 21) e chega a escola às 13h.

Figura 21- Senegal e outro estudante esperando o transporte escolar em Canta Galo (2015)



Fonte: Acervo da pesquisadora

O estudante ainda vivencia os mesmos problemas referentes ao deslocamento de Canta Galo a comunidade do Bonfim, e as implicações de suas faltas as aulas no período de inverno, em que o transporte escolar é impedido de realizar o percurso até a escola, como já relatado anteriormente.

Na observação das condições da viagem, no período de verão, torna-se visível a inquietação dos alunos, frente ao calor intenso e a presença constante da poeira (figura 22), já que o percurso é realizado em torno do meio dia. Senegal afirma que sai de casa imaginando enfrentar a poeira e o calor, porque chega à escola empoeirado, cansado, sonolento na sala de aula. Como descreve: “A pessoa já sai de casa imaginando porque chega na escola todo cheio de poeira. É mais o cansaço. A pessoa chega parecendo que foi atropelado, da aquele sono. Se

abrir o vidro entra ventilação, mas a poeira está ali incomodando. Aí tem que fechar tudo” (SENEGAL).

Figura 22 - A presença constante da poeira no verão durante a viagem para a escola do Bonfim



Fonte: Acervo da pesquisadora

No Ensino Médio, Senegal vivencia contradições ao relacionar-se com os professores, visto que na escola José Andrade Soares, existia certa aproximação entre alunos e educadores, quando conversavam, davam conselhos, o incentivava a continuar os estudos, e até “brincavam” com os estudantes em alguns momentos na sala de aula. “No JAS tinha até brincadeira na sala. Os professores se entrosavam com os alunos, dava conselhos aos alunos. Os professores no JAS costumava fazer isso” (SENEGAL).

Ao frequentar a nova escola, o estudante percebe a distância de grande parte dos professores no convívio dentre os alunos em todos os momentos no espaço escolar. Logo, Senegal nota que existe a predominância da cultura urbana, elitizada na convivência escolar. Em consequência, torna-se visível a separação entre os professores da cidade e os alunos da zona rural. Observa a ausência de acolhimento, afetividade por parte dos educadores para com os alunos do campo.

### **Relação com o saber escolar: ausência de estudos voltados à realidade do campo**

Só reforma agrária em geografia. Só! Fala assim, *mas por alto*. Da aquele assunto lá, fala e passa atividade. Não foca muito (SENEGAL).

A busca pelo prosseguimento de sua escolarização traz expectativas de conquistar conhecimentos relacionados a sua realidade, inclusive os saberes que o liberte dessa condição segregadora. No entanto, Senegal constata que nos estudos das disciplinas, são ausentes conteúdos que tratem da realidade existente em sua comunidade, inclusive questões referentes às condições degradantes de vida no campo. A única possibilidade de discutir a suas experiências enquanto camponês é quando os professores pedem para construir a autobiografia. Embora, tenha estudado na disciplina de Geografia questões referentes a reforma agrária, adverte que essa discussão ocorreu de forma muito breve, uma exposição rápida, tornando-se difícil a compreensão do assunto.

Para Senegal, os professores transmitem os conhecimentos baseados em sua visão de mundo, o que para esses seria suficiente e favorável ensinar. Conforme o estudante, os saberes transmitidos pela escola não contribuem na compreensão da desigualdade social existente em sua comunidade. “Não consigo entender porque as pessoas vivem tanto nessa pobreza, e não conseguem sair. Eu queria entender isso! Por quê? Tem muita gente que trabalha tanto e a pessoa não consegue vê o lucro. É isso! Ter uma casa boa, se vê bem vestido, essas coisas” (SENEGAL).

Dessa forma, observa a atenção dos professores voltada para o ENEM. Revida em suas falas a constante cobrança dos educadores, referenciada nos saberes e habilidades instituídas pelo exame. Sobre isso afirma: “Só visa o ENEM, só quer preparar a gente para o ENEM. Só isso! É muito foco! Sempre estão ali falando a mesma coisa, aqueles assuntos ali e *não da trégua nenhuma*” (SENEGAL).

Para Maués (2003), as reformas educacionais implementadas pelo Estado, no sentido de atender as exigências do capital, tem resultado na diminuição do conhecimento que são apresentados pela escola, tendo em vista que estes não são úteis para formação de trabalhadores competentes, que correspondam as determinações do mercado de trabalho. Com isso, pode-se afirmar que o ENEM é um dos exemplos das políticas educacionais voltadas a lógica do mercado. Assim, todo trabalho pedagógico centra-se nas habilidades e competências cobradas no ENEM.

Dessa forma, Senegal em razão de sua história de vida ser construída no campo, reconhece a necessidade de compreender o contexto histórico do campo, sobretudo de ter acesso aos conhecimentos ligados à questão do trabalho. Por isso, tentou ingressar na Casa Familiar Rural, instalada próximo a Canta Galo, por considerar que nessa instituição os estudos estão voltados as atividades agrícolas. “Por isso que tentei estudar na CFR. Porque lá foca mais sobre a agricultura” (SENEGAL).

Senegal faz essa análise da CFR, a partir das experiências de estudantes da sua comunidade que estão estudando ou já concluíram, a exemplo de seu tio, o curso profissionalizante Técnico em Agropecuária.

Diante do exposto, na concepção do pesquisado, os seus estudos pouco atendem as suas expectativas. Gostaria de adquirir conhecimentos sobre a agricultura, os quais pudessem ser transmitidos para seus pais, inclusive os saberes ligados aos prejuízos causados a saúde humana por meio do uso dos agrotóxicos. Percebe que seus familiares utilizam os produtos químicos nas atividades agrícolas, de forma inadequada e desconhecem os malefícios dos agroquímicos.

### **A Qualidade do ensino público: as interferências da prática pedagógica dos professores**

Copia! Copia! Copia! Depois volta da aquela explicação rápida e acabou a aula. A pessoa *passa batido* mesmo pelos assuntos (SENEGAL).

Para Senegal, aliado aos problemas de acesso no percurso de sua comunidade até a escola, dentre outros fatores que comprometem a qualidade do ensino, ao considerar seu atual estágio de formação, evidencia a distância entre a proposta curricular da escola e a realidade do campo, a prática pedagógica dos professores, os quais transmitem os saberes centrando-se na escrita, em que os alunos constantemente realizam a transcrição dos conteúdos expostos no quadro. Dessa forma, na opinião do estudante sobra pouco tempo para explicação dos assuntos, enquanto poderiam utilizar textos impressos ou mesmo *xerox* de livros. Conforme o estudante, isso compromete sua compreensão em relação aos conhecimentos estudados.

Hoje chega lá na escola, começa a escrever. Escreve, escreve, escreve, depois explica aquilo tudo que está no quadro, bate a aula, saiu e entra outro professor, *vai rolando assim*, a explicação fica complicada. Pergunto, mas sempre fico com dúvida. Acho também que o tempo é curto (SENEGAL).

Tem professor que copia muito! Copia! Copia! Copia! Dessa forma que ele copia, a gente sempre diz pra ele; se tem tanta coisa pra copiar não seria melhor fazer uma apostila entregar pra gente estudar, que a gente via o assunto e estudava melhor em casa? Só que ele acha que a gente esta com preguiça de copiar (SENEGAL).

Diante do exposto, o estudante considera que a qualidade do ensino fica comprometida. Daí analisa as lacunas em sua formação, frente à falta de compreensão dos conhecimentos que estão sendo transmitidos pela escola. Para tanto, acredita que o acesso à biblioteca e a internet na escola de ensino fundamental II e Médio, são os recursos que tem contribuí forma significativa em sua formação, por motivo de constantemente utilizá-los em sua pesquisa e no empréstimo de livros para leitura em casa.

## A contribuição do trabalho agrícola na manutenção das despesas escolares

Desde cedo, logo quando comecei a estudar aqui, acompanhava meus pais pra roça. Brincava mais do que trabalhava. Brincando ali, conversando com eles, eles ensinando. Só ali *de boa*, ajudando os meus pais (SENEGAL).

Durante seu processo de escolarização, Senegal sempre precisou trabalhar para manter suas despesas e contribuir no sustento da família. Começou aos sete anos a acompanhar seus pais no trabalho agrícola em sua propriedade. Mas, salienta que ia a roça, brincava, conversava com seus pais, e ao mesmo tempo esses já iam ensinando a realizar algumas atividades.

A partir dos 16 anos, o estudante passou a assumir grande parte de suas despesas, quando recebe de sua mãe um pequeno pedaço de terra, contendo um plantio de cacau. Com o passar do tempo, Senegal com o incentivo de seus familiares amplia sua roça, com o cultivo da mandioca e banana da terra.

Atualmente, Senegal trabalha no turno matutino, frequentemente das 6h às 11h em sua roça, próximo ao terreno de seus pais, situada a quatro quilômetros do local onde mora. Outras vezes realiza atividades agrícolas no quintal da residência de seus pais, especialmente na colheita do cacau (como mostra a figura 23).

Além de trabalhar em sua pequena roça, o estudante continua contribuindo no trabalho familiar, já que seus irmãos também estudam e seus pais não dão conta da diversidade de atividades que precisam ser realizadas na unidade de produção, sobretudo no período de colheita da mandioca. Geralmente nessas ocasiões, a família do estudante necessita de maior empenho de todos os filhos, uma vez que utilizam a raiz da mandioca para a produção da farinha. Dessa forma, na época da colheita da mandioca, Senegal dedica a maior parte do seu tempo ao trabalho, no intuito de cumprir as distintas etapas do processo de produção da farinha.

Agora, já fiquei várias vezes sem ir pra escola por causa do trabalho. As vezes estou muito ocupado ajudando minha mãe. Tipo: a gente estava arrancando mandioca semana passada. Só que o trabalho era demais! Aí fiquei dois dias sem ir pra escola lutando com eles. A gente passou a noite toda na casa de farinha (SENEGAL).

De certa forma, a necessidade de trabalhar e estudar interfere em seus estudos, quando em algumas situações é inevitável faltar às aulas.

Figura 23 - Senegal na colheita do cacau, no quintal da residência de seus pais (2015)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Através dos recursos financeiros adquiridos de sua pequena propriedade, o estudante compra roupa, material escolar, sapato, celular e até uma moto, no intuito de facilitar o seu deslocamento e de seus familiares, da residência ao local de trabalho, como também de sua casa ao ponto, onde embarca e desembarca no/do transporte escolar.

Apesar do recurso econômico retirado de sua pequena roça, o estudante recebe auxílio de seus pais e avós para manter as despesas pessoais e de seus estudos. Mesmo assim, os subsídios financeiros ainda são poucos para compra de recursos tecnológicos necessários em seus estudos, visto que ainda não possui computador e acesso a internet em sua residência. Conforme Senegal, essas tecnologias são indispensáveis na concretização das atividades escolares, já que constantemente os professores solicitam a realização de pesquisas e a elaboração de trabalhos digitados: “Se tivesse computador e internet em casa seria bem melhor! Porque as professoras passam muitas atividades de pesquisas e aí não tem em casa, tem que pesquisar na escola. Não tem outro jeito!” (SENEGAL).

A estratégia utilizada pelo estudante, no sentido de suprir a ausência dos recursos tecnológicos, é se deslocar até a escola, no turno oposto as aulas, utilizando-se de sua moto. Segundo Senegal, no ambiente escolar sempre estão disponíveis aos alunos o acesso a computadores e a internet. Devido à distância de sua casa a escola, após a conclusão de suas atividades, no horário do almoço, Senegal é acolhido na casa de seu tio que reside em uma comunidade próxima ao Bonfim denominada Derradeira.

**Permanência simbólica; o apoio moral, afetivo dos familiares e a contribuição de outros espaços sociais.**

Atualmente Senegal vive a *solidão escolar*, no que diz respeito à ausência do capital cultural, em razão de seus tios que possuem um grau mais elevado de escolaridade, e que sempre contribuía em sua escolarização, terem migrado para cidade.

Por outro lado, recebe o apoio moral e afetivo de seus pais que o incentiva a continuar seus estudos. Revelam a Senegal suas experiências na infância, as impossibilidades de acesso à escolarização, suas difíceis condições de sobrevivência, a carência alimentar, sobretudo o árduo trabalho agrícola. Com isso seus familiares, o orienta a perseverar na busca dos conhecimentos escolares, por acreditarem que o elevado grau de escolaridade pode proporcionar melhores condições de vida.

Senegal participa da igreja Católica em Canta Galo. Com isso, afirma que sua participação nessa instituição, contribui em sua permanência escolar, em virtude das reflexões proporcionadas nas celebrações, missas e outros encontros, especialmente de jovens, o orienta na busca de um futuro melhor. E ainda mesmo o seu envolvimento em algumas atividades, as quais exigem sua expressão oral, influenciam de certa forma em sua permanência escolar.

### **Os significados da permanência escolar; expectativas de proporcionar uma vida melhor a seus familiares**

Nessa base de ter uma vida melhor. Assim, um emprego bom, bem instalado, que é pra poder tirar o meu sustento e desse sustento ajudar eles (pais) também (SENEGAL).

Senegal resiste às inúmeras adversidades e permanece no sistema escolar, na expectativa de alcançar uma vida melhor, e oferecer qualidade de vida a seus pais. Conquistar um bom emprego, do qual possa retirar seu sustento e ajudar seus pais, possuir uma casa na cidade, no intuito de viver outras oportunidades de lazer: “Porque aqui na zona rural da um fim de semana é sempre os passeios repetidos, tudo repetido. E lá eu acho assim que é melhor” (SENEGAL).

Em relação à continuidade de seus estudos, relata: “Eu queria fazer faculdade, eu tinha essa vontade desde pequeno pra se formar como médico. Mas no decorrer do tempo foi terminando a influência” (SENEGAL). Para o estudante os principais motivos que o desanima a prosseguir sua trajetória escolar no ensino superior, são as adversidades em frequentar o espaço escolar.

### **Caminhos para melhorias das condições de Permanência escolar em Canta Galo**

Na minha opinião era um colégio bom, uma faculdade mais próximo aqui das pessoas. Ter uma estrada boa aqui, mas para o futuro asfaltada (SENEGAL).

Conforme Senegal, para que sejam ofertadas as condições de permanência escolar aos estudantes do Canta Galo, seria preciso pavimentar as estradas, implantar uma escola de Ensino Fundamental e Médio nas proximidades da Comunidade Canta Galo e ser instituída uma Universidade no município que pudesse atender a realidade dos estudantes do campo. Para Senegal, a distância entre a comunidade Canta Galo e a localização da Escola no Bonfim, torna a viagem cansativa e desgastante. Isso desanima a maioria dos estudantes a continuar os estudos, sobretudo aqueles que dividem o tempo para trabalhar e estudar. Inclusive, destaca as condições de permanência dos alunos do turno noturno, os quais trabalham o dia inteiro, e retornam em um horário tardio à noite.

Aliado a isso, Senegal evidencia que seria imprescindível, os professores atuantes em escolas no campo, especialmente do Ensino médio, aproximar-se dos alunos do campo, ou mesmo demonstrar igualdade na relação entre os estudantes. Acredita ainda que há necessidade dos educadores diversificar as metodologias em sala de aula, empenhando-se mais no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

#### **4.3 TRAJETÓRIA ESCOLAR DA ESTUDANTE LUANDA: da escola multisseriada em Canta Galo à Universidade**

Os encontros das entrevistas com a estudante Luanda aconteceram na Residência Universitária da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, no Campus de Cruz das Almas, Bahia, no alojamento denominado “Trio Elétrico”, onde a pesquisada hospeda-se. No primeiro encontro, na manhã do dia 14 de dezembro de 2015, a pesquisadora esclareceu a Luanda os objetivos, etapas da pesquisa e caracterização do produto final. Lembrando que a mesma já conhecia de forma breve a pesquisa por meio do contato com a pesquisadora em momentos anteriores. Em seguida, foram observadas as atividades realizadas pela estudante no turno oposto as aulas, no Núcleo de Melhoramento Genético e Biotecnológico (NBIO), no turno matutino. Essa etapa de observação iniciou-se às 9h 30min e encerrada às 12h.

As entrevistas acontecem em dois momentos. O primeiro, na noite do mesmo dia, iniciada às 19h 30min e concluída às 21h. E o segundo, na manhã do dia 15 de dezembro de 2015, das 8h 30min às 10h 30min.

Luanda tem 25 anos, sexo feminino, católica, autodefendida com cor amarela, nasceu em Valença-Bahia, atualmente reside em Cruz das Almas, na Residência da UFRB, em razão

da distância entre sua comunidade e a Universidade. Cursa o último semestre do curso de Agronomia, no CCAAB (Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas), da UFRB, no Campus em Cruz das Almas, Bahia, e está se preparando para seleção do Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Recursos Genéticos Vegetais, na área de melhoramento genético e biotecnologia.

É a filha mais velha da família de três filhos, sendo um adotivo. Seus irmãos concluíram o Ensino Médio sendo o mais jovem na Casa Familiar Rural - CFR, da Fundação Odebrecht, localizada na zona rural do município de Presidente Tancredo Neves; o adotivo, numa escola regular em Salvador-Bahia. Dentre os irmãos, Luanda é a primeira a ingressar na Universidade. Porém, em relação a seus primos, por parte da família de seu pai, os quais moram em Salvador, um já concluiu o curso de Direito e uma prima está cursando Engenharia Química. Quanto aos primos por parte da família de sua mãe, apenas uma prima está cursando Direito. Os pais de Luanda concluíram o ensino fundamental I e seus avós não tiveram acesso a escolarização.

Sua família passou a residir em Canta Galo, por volta do ano de 1990, quando migra de sua comunidade de origem, denominada Ouro Preto, localizada no município de Presidente Tancredo Neves, Bahia. Realizam atividades agrícolas do tipo familiar, com a participação de Luanda, quanto ao suporte técnico é de apenas um irmão no trabalho agrícola. A propriedade de seus pais possui uma extensão de 36 hectares, na qual cultivam cacau, banana da terra, cravo e cajueiro.

### **Início da escolarização na escola multisseriada em Canta Galo**

A escola não tinha nada! Era chão batido. Era a taipa nua e crua. Não tinha merenda. Meu pai trazia frutas pra gente lanchar. Os professores foram guerreiros!  
(LUANDA)

Luanda inicia sua escolarização aos sete anos de idade, no ano de implantação da escola em sua comunidade. Seus pais lideraram o movimento pela fundação da escola, frente à negação do direito de acesso a escolarização a Luanda, a outras crianças, jovens da comunidade e posteriormente a seus irmãos mais novos. Lembra que sua mãe, após a conquista da escola em Canta Galo, dirigiu-se a todas as residências da comunidade com a finalidade de anunciar a implantação da escola e informar aos moradores em idade escolar e a suas famílias a função da instituição, até então desconhecida na referida localidade.

Segundo Luanda, a escola começou a funcionar em uma casinha de taipa cedida pelo seu pai. Nessa, os estudantes sentavam e escreviam em bancos derivados de troncos de árvores, não utilizavam livros e nenhum outro material didático, apenas caderno pequeno, lápis e caneta. Posteriormente, seu pai, com recursos próprios, revestiu o piso e as paredes da escola com cimento, e após muitas idas a prefeitura, conseguiu cadeiras escolares.

A professora era sua tia, residia na cidade, mas por conta do difícil acesso e ausência de transporte que pudesse deslocá-la diariamente, hospedava-se na casa dos pais de Luanda. Desenvolvia seu trabalho docente sem nenhum apoio da Secretaria de Educação do município, pois era ausente o suporte pedagógico, auxiliar escolar, merenda. Utilizava apenas um quadro de giz, velho.

Conforme Luanda, a princípio não considerada a escola como multisseriada, em razão de todos os alunos apresentarem o mesmo nível de aprendizagem. Sobre isso afirma:

Todo mundo estava em uma série muito inicial. Ninguém tinha acesso a escola. Foi o nosso primeiro contato com o ensino. Era um mundo muito novo, totalmente novo pra gente.

Quando a gente começou, eu era a casula, a bebê da turma, porque tinha muitos alunos adolescentes, jovens que poderiam está em uma série bem avançada (LUANDA).

Em consequência de a escola ter sido implantada tardiamente em Canta Galo, os alunos matriculados na época, apresentavam faixa etária de até 20 anos. Por isso, a professora enfrentava muitas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, em virtude dos estudantes estarem iniciando a alfabetização em idade avançada.

No período de escolarização de Luanda na escola de sua comunidade, houve rotatividade de professores devido às más condições de trabalho docente. Lembra que todos os professores dormiam na comunidade nos dias de aula, caminhavam longas distâncias, em média de 20 quilômetros entre a escola e o ponto, onde passava o transporte às sextas-feiras, quando retornavam as suas casas e desembarcavam nas segundas-feiras na vinda ao trabalho.

No entanto, Luanda guarda recordações muito positiva desses educadores, em razão do comprometimento no trabalho docente, a relação afetiva, o respeito à cultura campesina e a carência socioeconômica dos estudantes. Desse modo, a estudante traz como referência a professora Iara Tavares e Juciana Cerqueira. A primeira quanto à organização do tempo e espaço da sala de aula, sempre, solicitava aos alunos que se acomodassem em espaços diversificados da sala de aula, na intenção de proporcionar a interação entre todos os

estudantes das diferentes séries. Isso contribuiu em sua aprendizagem em classe multisseriada quando afirma: “Eu relembro o que já tinha vivido na série anterior, pelos que estavam junto comigo; e avançava uma série, com os colegas que estavam a frente de mim. Aprendi muito nessa convivência” (LUANDA).

Conforme Souza e Santos (2007), a heterogeneidade de idades e níveis de aprendizagem existentes na classe multisseriada, permitem desenvolver um processo educativo diferenciado e contribuem na apropriação coletiva do conhecimento.

A respeito da professora Juciana Cerqueira, segundo Luanda, apesar das más condições de trabalho docente, demonstrava entusiasmo na relação entre alunos, comunidade, sobretudo em sua prática pedagógica. Sobre isso, a estudante destaca o incentivo a leitura. Essa educadora proporcionou aos estudantes de Canta Galo, os primeiros contatos com livros de literatura, assim lia constantemente para os alunos em sala de aula. Aliado a isso, o que marcou a escolarização de Luanda e seus irmãos, foram os momentos de convivência com a professora Juciana na casa de seus pais, na qual a educadora se hospedava durante a semana.

Ela era maravilhosa! Foi uma professora que marcou muito a gente. Ninguém consegue esquecer ela. Porque passava o conteúdo de uma forma tão boa de aprender que todo mundo gostava de ir a aula. Ela não desanimava não! Chegava alegre e voltava na mesma alegria.

O que mais marcou foi que ela levava livros de literatura pra gente. Lia para as três crianças da casa, todas as noites antes de dormir. Antes a gente não tinha contato com livros de literatura. Essas histórias estão na nossa mente até hoje. A gente conta as mesmas histórias. Depois dessa professora eu viciiei em livros (LUANDA).

Vale ressaltar que, além de Juciana, os outros professores também eram acolhidos na residência dos pais de Luanda. Essa relação familiar entre a estudante e os professores, tornou-se imprescindível em sua trajetória escolar, em consequência da influência do capital cultural disponibilizado pelos educadores.

Realmente eu saí na frente, pelo fato de conviver mais com eles. Mas não tive muito contato escolar com eles dentro de casa. Eu respondia minhas atividades sozinha. Nunca pedir: – Oh Pro! Me ensina aqui. Nunca fiz isso!

Mas me incentivavam muito. Eles ali o tempo inteiro fazendo atividades. Chegavam da escola e ficavam a noite, até tarde estudando. Não tinha energia, era a luz de velas. Sempre somos influenciados pela convivência (LUANDA).

Portanto, Luanda considera que o processo de ensino e aprendizagem na escola multisseriada, contribuiu de forma significativa em sua Permanência escolar, especialmente, por motivo da relação afetiva entre professores e alunos, e o empenho desses educadores em

sua prática docente. E quanto as suas opiniões em relação às adversidades enfrentadas nesse período, sobretudo em referência a estrutura física, afirma:

Eu não tinha nenhum método comparativo. Eu achava que toda escola era assim. Eu não tinha noção de comparar a minha escola é assim, e a de fulano é assim! A única escola que conhecia era aquela. E para mim era perfeita! (LUANDA)

Poderia até dizer que seria a estrutura física. Mas eu não posso nem dizer que a estrutura física me afetou. Não me sinto afetada pela estrutura física. Porque eu não consigo me vê estudando numa escola equipada. Eu acho que seria bem melhor. Mas não consigo dizer o quanto (LUANDA)

Assim a estudante não conhecia outras escolas, em razão de em sua infância dificilmente frequentar outras comunidades centralizadas, os espaços urbanos e pela falta de acesso aos meios de comunicação.

### **Passagem da escola multisseriada de Canta Galo a escola de Ensino Fundamental II**

No período em que Luanda concluiu seus estudos na escola multisseriada de sua comunidade, no ano de 2001, ainda não existia estrada que permitisse o acesso a Escola do ensino fundamental II, denominada José Andrade Soares, localizada no Povoado do Bonfim, Valença-Bahia. Por isso seus pais decidiram matricular Luanda em uma Escola Municipal denominada Brás Bispo de Oliveira – BBO, situada no distrito de Moenda, município de Presidente Tancredo Neves-Bahia, já que parte de seus familiares residiam na localidade de Ouro Preto, situada nas proximidades do referido distrito. Dessa forma, Luanda passa a morar com sua avó materna.

Mesmo frente aos problemas de acesso as escolas de ensino fundamental II, Luanda teria a possibilidade de ser acolhido em residência de parentes, usufruir dos serviços de transporte escolar sem precisar caminhar. Enquanto isso, alguns de seus colegas da escola multisseriada, que insistiram continuar os estudos a única alternativa, seria enfrentar a caminhada de sete quilômetros, entre Canta Galo e o ponto na localidade de Gendiba, município de Tancredo Neves-Bahia, onde embarcavam no transporte escolar que conduzia os estudantes a escola de Moenda.

A princípio, Luanda vivenciou muitos impactos no novo espaço escolar. Aquele momento seria sua primeira experiência no contato com outras pessoas, linguagem, e as tecnologias. Percebia seu estranhamento frente a um mundo bem diferente da realidade em Canta Galo.

No início foi muito difícil me adaptar, porque vinha de um mundo totalmente isolado. Foi meu primeiro contato com TV em cores, energia. Nunca tinha visto computador. O povo falava uma linguagem já avançada. As meninas conversavam, eu não entendia nada.

Fui muito criticada por ser tímida de mais! Ficava isolada, por não conseguir me expressar, por causa da linguagem. Tinha vergonha. Muita vergonha! Eu não era inserida naquele contexto. Porque era um mundo diferente pra mim. Não era o Canta Galo. O Canta Galo era o meu mundo. Eu saí de um mundo que era meu, para um mundo totalmente diferente (LUANDA).

Dessa forma, a estudante percebia o estranhamento dos colegas, em virtude de seu jeito de ser, sua aparência, especialmente a forma de se vestir. Em consequência, notava o afastamento dos colegas, sobretudo nas situações em que precisavam se reunir em grupo, com a finalidade de realizar atividade em sala de aula. Com isso, Luanda usou como estratégia, no sentido de se defender da condição de isolamento, o seu empenho na conquista de boas notas. “A forma que eu achei para ser vista foi metendo a cara nos estudos. Eu achava que com notas boas o povo ia conseguir me notar. Aí comecei a me destacar na escola. Mas não pensando: – Eu quero ser a melhor. Mas quero que as pessoas me vejam” (LUANDA).

No entanto, a estudante gostava muito de ir a escola BBO em Moenda, e afirma que a referida instituição, tornou-se uma *escola de vida*. Conforme Luanda a proposta pedagógica dessa escola desenvolvia projetos, nos quais proporcionavam a execução de atividades, em que exigia a expressão oral, corporal, por meio de apresentação de trabalhos, interpretação de textos, dentre outros. Isso contribuiu muito em seu desempenho pessoal, na comunicação e relacionamento com pessoas externas a seu meio familiar.

Nesse mesmo período, os moradores de Canta Galo, se mobilizaram para construir, de forma improvisada, a estrada que concedia o acesso de Canta Galo a Escola José Andrade Soares, no Bonfim. Apesar disso, os pais de Luanda optaram pela continuidade da estudante na Escola BBO, tendo em vista, os problemas do deslocamento enfrentados pelos estudantes de Canta Galo, no percurso até a comunidade do Bonfim, recorrentes das precárias condições das estradas. Em dias chuvosos o transporte escolar não conseguia vencer o percurso, ou mesmo, locomover-se. Com isso os estudantes algumas vezes perdiam aulas, e outras vezes precisavam caminhar metade do trajeto.

Durante o tempo de convívio na Comunidade Ouro Preto, a estudante sentia muito a falta de sua família, e as impossibilidades frente a ausência de meios de comunicação dificultava o contato com seus pais. Nos finais de semana, Luanda não poderia visitá-los, visto que precisaria auxiliar sua avó, que era proprietária de um bar. Contribuía como garçonne, nos eventos ocorridos nesse espaço. Diante dessa situação, após dois anos de

escolarização na escola BBO, a estudante volta a residir em Canta Galo, e migra para Escola JAS, situada na localidade do Bonfim no ano de 2004. Com isso, passa a vivenciar as adversidades na locomoção de Canta Galo a Bonfim, em virtude das precárias condições das estradas. Consequentemente, nos dias chuvosos enfrenta junto aos outros estudantes de Canta Galo, as longas caminhadas, quando o transporte escolar não conseguia vencer o percurso. Outras vezes, ficava sem ir à escola, como confirma:

Perdia aula por causa das estradas. Várias vezes o ônibus vinha e ficava no meio do caminho, principalmente no local que a estrada era feita a mão. As vezes saía do Bonfim as 11h:30min e chegava em casa as 16h. O motorista fazia o possível pra gente não perder aula. Ele sempre ia! Só que chegar ou não (a escola), já era uma coisa que estava além da vontade dele. Muitas vezes a gente conseguia chegar e não conseguia voltar (no transporte escolar). Às vezes não conseguia ir pra escola, tinha que voltar a pé, porque não ia ficar no meio da estrada (LUANDA).

### **O Ensino Médio: A necessidade de migrar da Escola CFR a Escola EMARC- Valença**

Após a conclusão das séries finais do ensino fundamental na Escola JAS, por indicação de seu tio e padrinho, Luanda participa da seleção da Casa Familiar Rural (CFR), da Fundação Odebrecht. Sendo aprovada, a estudante inicia seus estudos na referida instituição acreditando que iria cursar o Ensino Médio de forma integrada ao curso Técnico em Agropecuária. A escola ofertava hospedagem, alimentação e um transporte para conduzir os estudantes de sua residência à Fazenda Novo Horizonte, município de Tancredo Neves, na qual está situada a CFR. Para Luanda, o período de estudos na CFR, marcou sua trajetória escolar, especialmente por adotar a proposta pedagógica e metodológica da Pedagogia da alternância. A estudante considerou relevante a participação da família nas atividades escolares, desenvolvidas no tempo comunidade. Sobre seus estudos na CFR, afirma:

A CFR foi outra instituição que marcou muito a minha vida. O fato de fazer Agronomia e está onde estou hoje, foi por causa da CFR. Pela convivência, e forma de ensino. Mostrar assim que a unidade família poderia ter relação com a escola. Meus pais começaram a se sentirem importantes, a me ajudar fazer coisas, a aprender junto comigo. Então eles cresceram muito também. Passávamos duas semanas em casa aplicando o que a gente aprendia em sala de aula. Então tinha que passar tudo que aprendi para os meus pais e eles me ajudavam a fazer atividade de casa (LUANDA).

Porém no decorrer dos estudos na CFR, foi informada que só estava cursando o técnico em agropecuária, ainda não aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), e após a conclusão não receberia o histórico escolar referente ao Ensino Médio. Por isso, a estudante

migra no ano de 2007, para Escola Média de Agropecuária Regional da CEPLAC - EMARC, localizada na sede do município de Valença-Bahia, Essa instituição oferecia alojamento e refeições aos estudantes de origem rural e de outros municípios.

Figura 24- Luanda na Escola EMARC, Valença- Bahia



Fonte: Acervo da estudante pesquisada

Inicialmente, Luanda sofre adversidades de adaptação no convívio entre os estudantes na EMARC, Valença, por motivo de na instituição anterior manter relacionamento muito próximo com seus colegas, os quais eram provenientes de pequenas comunidades rurais, compartilhavam as mesmas experiências socioeconômicas e culturais. Contudo, seus novos colegas, em sua maioria vinham do meio urbano, ignoravam sua identidade campesina.

Com o passar do tempo, aproximou-se dos colegas e passou a apreender a relevância do convívio com as diferentes realidades presentes na instituição, especialmente as experiências dos estudantes de outros municípios do Baixo Sul. Apesar disso, os colegas continuaram direcionando críticas à aparência e comportamento de Luanda. Sobre isso afirma:

Quando entrei o primeiro dia, teve trote. Por isso fiquei com raiva da EMARC. Foi a primeira vez que tive um trote. Eu fazia cachinhos no cabelo. Aí me colocaram o apelido: “Mil cachos”. E onde eu passava me chamavam de “Mil cachos”. Também não gostava disso (LUANDA).

Mas foi bom o tempo de EMARC. Eram muitas realidades diferentes no alojamento. Mas mesmo assim foram críticas de 03 anos. Do início ao fim, por causa do meu comportamento. Porque eram pessoas mais evoluídas. A maioria dos colegas gostava de ir a orla, bebiam e eu não me adaptava (LUANDA).

### **A decisão em cursar o nível superior: influência de outros sociais**

No último ano de Ensino Médio na EMARC-Valença, grande parte de seus colegas se organizavam para prestar vestibular, por meio da matrícula no cursinho pré-vestibular. Entretanto, Luanda estaria impossibilitada de frequentar o curso preparatório, uma vez que trabalhava a noite em um jornal<sup>24</sup>, e não possuía recursos econômicos suficientes para custear o cursinho. Nesse período, na escola EMARC, Valença, a atenção de todos os professores e a maioria dos alunos estavam voltadas ao vestibular e ao ENEM. Os educadores comentavam muito em sala de aula, sobre a importância de cursar o nível superior, e traziam como referência dois antigos alunos da instituição que estavam cursando Agronomia na UFRB, em Cruz das Almas. Dentre os educadores da EMARC – Valença, a estudante traz como referência o professor de Química, que incentivava constantemente os estudantes a ingressarem na universidade. Evidencia que esse professor teve considerável participação em sua permanência no ensino médio e no curso superior.

Esse professor marcou muito a minha vida! Ele era professor de Química e eu tinha dificuldade em Química. Era professor também do curso técnico. Então tinha muito conhecimento. Ele incentivou muito a gente a fazer faculdade. Falava muito: - “Gente! Façam universidade. Estude para universidade. Mudem de vida. Não se acomodem não!” Todo dia era isso! (LUANDA).

Entretanto, no momento da inscrição do ENEM e vestibular em Universidades estaduais, a estudante sentia-se despreparada, em razão de não ter cursado o pré-vestibular. Ainda não seria aquele o momento, por conta da insegurança para realização das provas. Porém, em consequência da motivação do grupo de colegas, com os quais construiu laços de amizade, inclusive por ser de origem campesina, decidiu participar do processo seletivo:

A gente formou um quinteto lá dentro (na EMARC), com as pessoas que mais me identifiquei e que até hoje tenho contato. Eram três da roça, quatro comigo e só um era da cidade de Taperoá, que era uma pessoa totalmente simples. Tínhamos muita afinidade. A maior parte dos colegas fizeram pré-vestibular e apenas uma pessoa desse quinteto. E nós quatro, o restante, não fizemos porque não tínhamos condições. Mas resolvemos prestar vestibular mesmo assim (LUANDA).

Tinha um colega que mais se destacava. Era uma pessoa muito esforçada. Tinha a influência da irmã que estudava na Universidade Federal da Bahia - UFBA. Ele nos influenciou muito! Falava da UFBA, que o sonho dele era ir para UFBA, que queria ser médico veterinário, e aquilo influenciou a gente a prestar vestibular (LUANDA).

## A entrada na Universidade

---

<sup>24</sup>Valença Agora, localizado na Praça da Independência nº 68, Centro, Valença – Bahia.

Já pensava em fazer agronomia. Mas era uma realidade muito distante, uma utopia (LUANDA).

Figura 25 - Luanda dirigindo-se a sala de aula na UFRB, Cruz das Almas-Bahia (2015)



Fonte: Acervo construído durante a pesquisa

Posteriormente, Luanda é aprovada no primeiro vestibular, no curso de Agronomia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-Bahia. Logo, seus pais mesmo frente à carência de recursos financeiros que pudesse manter as despesas da estudante na Universidade, a apoia em todo processo de entrada no curso superior. Aliado a isso, outros familiares, como seus tios, subsidiaram sua hospedagem em Vitória da Conquista, por intermédio de amigos que residiam no referido município.

Nessa conjuntura, Luanda ao chegar à UESB, vivencia o tempo do estranhamento. Para Coulon (2008), esta é a fase na qual o estudante ao ingressar na Universidade sente-se em um mundo desconhecido, em virtude dessa instituição romper com o ambiente familiar que acaba de deixar, e precisa habituar-se aos códigos do ensino superior. Desse modo, a estudante estaria sozinha naquele espaço, não poderia contar com o auxílio de seus colegas. Sem nenhum conhecimento sobre as regras da universidade, vive momentos de transtornos, resolvendo problemas de matrícula durante a primeira semana. Em seguida, ao ser liberada para frequentar as aulas, recebe a notícia, por intermédio de um antigo colega da EMARC, que seu nome constava na lista da segunda chamada do curso de Agronomia da UFRB, no Campus de Cruz das Almas, Bahia.

A estudante deixa então a UESB e decide cursar o ensino superior na UFRB. Nessa universidade, reencontrou alguns colegas do Ensino Médio, os quais assumem um lugar

importante em todo processo de entrada na Universidade. Acompanharam e orientam a realização da matrícula, forneceram informações sobre as políticas públicas existentes na universidade e auxiliaram na hospedagem, a princípio em uma casa alugada, junto a outros estudantes. Desse modo, o apoio de seus pares facilita a adaptação de Luanda no espaço da UFRB.

Segundo Luanda, sua escolha pelo curso de Agronomia traz influências de sua familiaridade com a agricultura, já em sua infância, em virtude de seus pais serem agricultores. Aliado a isso, durante sua trajetória escolar, no Ensino Médio, especialmente nos cursos técnicos nas escolas CFR e EMARC, o convívio com professores agrônomos, intensifica seu interesse pela área da agronomia.

Para Luanda, suas perspectivas em cursar o nível superior sempre estiveram voltadas ao curso de Agronomia.

Era o único curso que faria. Se não fosse Agronomia eu não faria nenhum outro. O primeiro contato foi na CFR e depois veio o contato com EMARC. Fiz o curso técnico, me formei em técnico e me apaixonei pela área. Sempre tive contato com a área agrária.

Além de ser filha de agricultor. Tive contato desde criança com a agricultura. Concorri pra Agronomia nas duas universidades. Se não passasse não estudaria. Só queria agronomia.

Figura 26 - Luanda no campo experimental do NBIO – UFRB, Cruz das Almas-Bahia.



Fonte: Acervo da estudante pesquisada

### **A relação com os saberes no curso de Agronomia**

A gente não consegue *ter voz aqui*. É uma conexão que eu não conseguir fazer: a vida real com a universidade (LUANDA).

Luanda, ao cursar Agronomia, trazia expectativas de adquirir saberes referentes às suas experiências, enquanto filha de agricultor familiar e Técnica em Agropecuária afiliada a Associação dos Pequenos Agricultores em Canta Galo. A estudante ingressa na universidade, no propósito de aperfeiçoar sua prática, de alcançar conhecimentos acadêmicos que pudessem atender a realidade de sua comunidade.

No entanto, vive conflitos na universidade ao perceber que no curso de Agronomia são desconsiderados os modos de produção da agricultura familiar<sup>25</sup>. Portanto, torna-se explícito a evidência do projeto político do agronegócio nos projetos institucionais implantados na universidade, na prática pedagógica dos professores, especialmente nas discussões em sala de aula. Sobre seus objetivos e experiências no curso de Agronomia evidencia:

Eu não estou na universidade porque eu quero ser uma Engenheira Agrônoma pra trabalhar no agronegócio. Eu estou na universidade pra conseguir conhecimentos, pra conseguir aplicar. Eu vim pra aqui com um objetivo. Fui muito frustrada! Porque pensei que era outra realidade. Mas eu acho que foi um aprendizado bom. Apesar de ter sido 05 anos, era pra aprender muito mais!

Mas aqui a realidade é outra. Todas as culturas que eu tenho lá (em Canta Galo), eu não estudo aqui. O cacau eu nem vi aqui. No curso existe um déficit em todas as culturas.

Falta conexão da teoria com a prática. Muita coisa! Muita coisa mesmo, que eu vejo na teoria, não tem como aplicar na prática.

Existem muitos professores com visões muito grandes. Eles citam muito Luis Eduardo Magalhães<sup>26</sup>, e pra gente é uma realidade totalmente distante. Eu não acredito que a Universidade, pelo menos a UFRB, é voltada para o pequeno agricultor. A gente não se vê dentro da Universidade. Eu não consigo trazer uma realidade pra aqui. Tudo que eu levo pra lá, preciso fazer primeiro um garimpo pra conseguir coisas que são benéficas pra gente. Que eu possa levar e beneficiar os agricultores de lá.

Luanda, apesar da expressiva concepção de agricultura capitalista no curso de agronomia da UFRB, tem buscado apreender, os conhecimentos que podem ser aplicados em sua prática na comunidade Canta Galo. Segundo Stédile (2012), a agricultura capitalista é constituída do uso intensivo de mecanização e de venenos agrícolas. Para Menezes Neto (2009), a agricultura capitalista vincula-se ao projeto político, social e econômico do

<sup>25</sup> Conceito utilizado pela pesquisadora. Corresponde a formas de organização de produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas (NEVES, 2012, p. 33)

<sup>26</sup> Município localizado no oeste da Bahia que se destaca no cenário nacional pelo desempenho no agronegócio. Possui um parque industrial composto por empresas líderes em agronegócio, inclusive quase vinte multinacionais. Disponível em: <http://bahia.com.br/cidades/luis-eduardo-magalhaes/?submit=ir>

agronegócio, ligado as grandes empresas com o apoio da mídia e do estado. Por isso Luanda percebe a contradição entre o curso de Agronomia e o tipo de agricultura desenvolvida em sua comunidade.

Desse modo, no currículo, existem apenas algumas disciplinas ligadas a realidade do campesinato brasileiro, e ainda com carga horária, de apenas 68 horas cada uma. Dentre essas, aponta a disciplina de Agroecologia, implantada na grade curricular, por meio do movimento dos estudantes, instituído pela FEAB (Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil).

Nesse contexto, frente a essas adversidades, Luanda consegue se aproximar das discussões voltadas a sua realidade social, sobretudo questões sobre políticas de reforma agrária, na participação dos eventos, palestras e projetos promovidos pelos movimentos estudantis, como Agrovida<sup>27</sup> e Levante Popular<sup>28</sup>, liderados pelos alunos, filhos de pequenos produtores rurais e outros provenientes da periferia de Salvador. Segundo Luanda, esses movimentos provocam uma contradição entre as expectativas dos estudantes e a concepção de agricultura imposta pela universidade.

O Agrovida é um grupo de filhos de produtores familiares que se unem para tentar colocar a agricultura familiar dentro da universidade. É a junção de estudantes com uma visão diferente do que a universidade impõe. Tem professores totalmente a favor e apoia. Mas alguns professores são contra.

Eu consegui me achar no Agrovida até porque a maioria eram filhos de pequenos agricultores (LUANDA).

Nessa conjuntura, Luanda evidencia que a Universidade precisa se desviar do pensamento elitista. Essa atualmente passou a atender a classe trabalhadora, especialmente a UFRB, Campus Cruz das Almas, o curso de Agronomia recebe estudantes em sua maioria, originários de comunidades campesinas, de municípios interioranos ou mesmo das periferias urbanas.

---

<sup>27</sup> Fundada por estudantes de graduação do curso de Engenharia Agrônômica, em 12 de fevereiro de 2004. A criação do Grupo AGROVIDA se deu pela necessidade de inserir na universidade (UFRB) um campo de discussão, estudos, pesquisa e extensão sobre a questão agrária brasileira, com o foco no contexto da agricultura familiar. Essa necessidade foi identificada a partir do ingresso de jovens de origem rural que se viram frustrados ao perceberem que o currículo e a perspectiva do curso de agronomia estavam voltados para o agronegócio, formando perfis de profissionais técnico-administrativos e pesquisadores, com vistas ao atendimento das demandas de órgãos e propriedades, públicas e privadas. Um dos objetivos do grupo é promover o reconhecimento do campo da agricultura familiar como realidade a ser estudada e atendida. Disponível em: <http://agrovida-ufrb.blogspot.com.br/>

<sup>28</sup> O Levante Popular da Juventude é uma organização de jovens militantes, voltada para a luta de massas em busca da transformação da sociedade. Sua proposta é organizar a juventude onde quer que ela esteja. Deste modo, nos organizamos a partir de três campos de atuação: Frente Estudantil, Frente Territorial e Frente Camponesa. Disponível em: <http://levante.org.br/>

## Estratégias para garantir a permanência material

Não da pra viver na moda. Tem que comprar o básico e o necessário (LUANDA).

A partir de sua escolarização na escola multisseriada, Luanda já era incentivada a trabalhar no turno oposto as aulas, inicialmente em atividades agrícolas que não exigia esforço, mas que já ia sendo educada a contribuir no sustento da família: catava castanha, pimenta malagueta e café no chão. Sua mãe a orientava valorizar o bem material conquistado. Sempre que vendia os produtos agrícolas, passava-lhe certo valor, em retribuição ao trabalho realizado.

Durante o ensino fundamental II, quando passou a morar em Ouro Preto, junto a seus familiares, continuou exercendo o trabalho agrícola, ao acompanhar sua avó a roça, na colheita de frutos, no processo de produção da farinha. Nessa época recebia ajuda financeira de sua avó para a manutenção das despesas escolares.

Ao iniciar os estudos na Escola EMARC, Valença, perante a necessidade de morar na cidade, em razão da distância de Canta Galo a sede do município, Luanda afasta-se do contexto agrícola. Na intenção de angariar recursos para custear os gastos pessoais e escolares, busca a estratégia de vender bijuteria e em seguida aceita a proposta de trabalhar no *Jornal Valença Agora*. Iniciava às 18h e retornava ao alojamento da EMARC, em horários alternados, as vezes às 3h, 4h ou 5h e até 6h da manhã. Geralmente as quintas feiras, cumpria carga horária elevada, por ser o dia em que o jornal seria publicado. Desenvolvia as atividades de correção da redação, construção de matérias, organização da estrutura do jornal e fazia a cobertura dos eventos, às vezes à noite e nos finais de semana, a depender dos momentos em que ocorriam. Ao iniciar os estudos na UFRB, a estudante continua prestando serviço ao *Jornal Valença Agora*, por meio da internet.

A necessidade de trabalhar durante sua trajetória escolar, sobretudo no período noturno, no decorrer do Ensino Médio, e no primeiro semestre do curso superior, interfere o bom desempenho escolar de Luanda, em consequência do curto tempo reservado aos estudos. Sobre isso a estudante relata:

Na EMARC, depois que comecei a trabalhar no jornal, as notas começaram a baixar. Não tem jeito. Porque você vai pra sala cansada, com sono, aí emenda direto. Então era efeito dominó. Passava na média, mas não tinha notas boas. Não tinha aproveitamento. Tinha disciplina que passava, mas não aprendia não (LUANDA).

Por causa do período noturno, de está sempre trabalhando, eu comecei a ter problemas na universidade. Minhas notas não foram muito boas no 1º semestre. Perdi em uma disciplina por não ter tempo de estudar. Aí, vi que não estava dando (LUANDA).

No segundo semestre, abandona o trabalho no jornal Valença Agora, quando consegue através da PROPAAE (Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil), uma bolsa, do PPQ (Programa de Permanência Qualificada), vinculada a Projetos Institucionais, na época no valor de 300,00 reais.

Atualmente, além do auxílio residência, Luanda recebe a uma bolsa, no valor de 400,00 reais, do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), e realiza estágio no Núcleo do NBIO (Núcleo de Melhoramento Genético e Biotecnológico), no turno matutino.

Figura - 27 Luanda no estágio em laboratório do Núcleo de Melhoramento Genético e Biotecnológico



Fonte: Acervo construído pela pesquisadora durante a pesquisa (2015)

Conforme a estudante, a coordenação do estágio é flexível, pois é liberada, nos momentos de estudos que exigem maior empenho da estudante. Em vista disso e do tempo vago à noite, o estágio não traz transtornos na realização das atividades da Universidade.

Mesmo sendo beneficiada pelas Políticas de Permanência Qualificada, Luanda ainda necessita de ajuda financeira dos pais para custear despesas pessoais e dos estudos. Esses retiram recursos econômicos da produtividade de uma pequena lavoura cacaueteira da estudante.

Figura 28 - Roça de cacau de Luanda, localizada em Canta Galo (2016).



Fonte: Acervo da pesquisa

Desse modo, ainda no Ensino médio, seus familiares na expectativa de proporcionar condições materiais a estudante, para dar continuidade aos estudos, a orienta iniciar o plantio de cacau, em um terreno doado pelo seu pai. Assim, Luanda construiu a roça de cacau com o apoio de sua mãe e um tio. A renda dessa roça tem colaborado muito no pagamento dos gastos na universidade, inclusive pessoais, visto que houve ocasião em que sofreu problemas de saúde, e os custos foram muito altos.

Portanto, apesar do auxílio financeiro de seus familiares e da bolsa PIBIC, Luanda destaca a carência de recursos financeiros na compra de livros, manutenção de atividades de lazer, custeio do deslocamento à sua comunidade e cursar o inglês. “Tem coisas que se eu tivesse dinheiro eu faria, tipo um curso de inglês. Sempre foi minha vontade fazer inglês. Só que o curso de inglês é muito caro aqui. Livros eu ainda pretendo comprar quando tiver com dinheiro.” (LUANDA).

### **A desmotivação do professor implica na qualidade do ensino superior público**

Tem professores guerreiros que consegue passar o conteúdo, o aluno aprender, mesmo com as dificuldades que ele tem em sala de aula e falta de recursos. Tem professor, por está nessa situação, ele se desanima e *deixa de mão* (LUANDA).

Para a estudante as más condições de trabalho docente, no que diz respeito a sobrecarga de trabalho, salário, estrutura física da instituição escolar, compromete a qualidade do ensino público. Porém, esse problema não justifica a falta de empenho da maioria dos

professores do curso de Agronomia, ou mesmo a existência de certo estranhamento na relação entre educadores e alunos.

Destaca que poucos professores, marcaram sua trajetória escolar no curso superior. Esses contribuíram de forma muito positiva em sua formação, por demonstrar comprometimento em sua metodologia de ensino, na transmissão dos conhecimentos e proporcionarem uma aproximação entre professores e alunos, enquanto outros, devido à falta de empenho na prática pedagógica, tornaram muitas disciplinas insignificantes. A respeito dessa situação, Luanda destaca:

Poucos são os professores que marcaram nossa vida, porque conseguiram transmitir o conteúdo. Esses são homenageados ano, após ano. Tem disciplina que seria melhor não ter cursado. Significa que o professor não teve influência no aluno. Não tem interesse nenhum em influenciar na vida do estudante. Eles não conseguem entender a dimensão dessa interferência na vida do aluno. Porque eles acham que o aluno não está nem aí, que o aluno não quer nada com a *voz do Brasil*. Mas nem todo aluno é assim. O aluno é a favor do professor que ensina e que cobra. Mas tem professor que não ensina e cobra muito (LUANDA).

Para tanto, a estudante observa lacunas em sua formação acadêmica, em virtude dos transtornos já expostos, na aquisição de conhecimentos necessários a prática enquanto agrônoma. Acredita que ainda precisa estudar muito para atender a realidade de seu meio social.

### **A participação de espaços externos ao ambiente familiar em sua trajetória escolar**

Um dos espaços que me ajudou a entrar aqui foi o jornal. E por incrível que pareça eu tinha feito uma matéria sobre o assunto que foi tema da redação do ENEM. Com certeza me ajudou muito na hora da redação (LUANDA).

Luanda considera que as experiências obtidas em outros espaços sociais, subsidiaram a aquisição do capital cultural, e conseqüentemente beneficiaram a sua permanência escolar. Dentre essas instituições aponta a Igreja Católica, a Associação de Agricultores de Canta Galo e o Jornal *Valença Agora*.

Em relação à associação, assumiu o cargo de secretária aos 13 anos, por motivo de não existir na época da implantação, em Canta galo, um associado capacitado a desempenhar a função. Para Luanda, o trabalho realizado na associação auxiliou-a na aquisição dos saberes da linguagem oral e escrita, sobretudo nos momentos de registros da ata.

Quanto à igreja, era professora de catequese e liderava o grupo jovem. Essas atividades exigiam o exercício da expressão oral, compreensão de textos, dentre outras. Em referência a contribuição desses espaços sociais Luanda expõe:

Comecei a trabalhar na Associação aos 13 anos como secretária. Não tinha idade pra assumir o cargo. Mas não tinha ninguém capacitado pra lavrar uma ata. Quando adquirir idade suficiente comecei a ser secretária oficial. Isso me ajudou muito no ENEM, a fazer a redação. Porque eu já escrevia muito...

A igreja, por melhorar minha dicção, interpretação. Tinha que interpretar textos bíblicos para passar pro público. Essa necessidade de adequar a linguagem bíblica a linguagem da realidade da comunidade me ajudou muito. Realizava eventos, tinha que ir lá à frente falar alguma coisa. Perdi muito a vergonha por isso (LUANDA).

### **Significados da permanência escolar**

Meus pais me deram apoio em tudo. Eles viveram pra mim nesses 05 anos. Minha mãe torce muito por mim. Esse apoio que tenho de lá, me da uma força, além do que já tenho. Porque sei que estou contando com eles (LUANDA).

Para Luanda a permanência escolar, traz o significado de querer alcançar uma vida melhor, de corresponder a seus pais todo apoio moral, afetivo e financeiro durante todo seu percurso escolar.

Quero uma vida melhor. Não estou dizendo que quero ser rica. Quero conforto. Poder dar a meus pais aquilo que eles puderam me dar. Quero retribuir de alguma forma. Eu espero um dia conseguir dar essa retribuição. Tem sonhos simples dos meus pais que eles não têm condições de executar. Eu espero um dia com essa evolução do ensino que eu consiga ajudá-los.

Luanda ainda destaca que os significados da sua permanência escolar também estão vinculados as melhorias das condições de vida em Canta Galo. Frente aos problemas sociais existentes em sua comunidade, especialmente em consequência da ausência de serviços públicos, acesso tardio a escolarização, e as condições de vulnerabilidade em que vivem muitas famílias, Luanda tem expectativas de que a sua conquista no prolongamento da escolarização e futuramente de outros jovens da localidade, possa contribuir de alguma forma na melhoria da qualidade de vida em Canta Galo.

Eu sou Canta Galo e não consigo me desvincular disso. Não consigo me desvincular da raiz. Meu sonho é poder voltar pra lá como agrônoma. Eu sou apaixonada pelo Canta Galo. Eu acho que o povo merece uma vida digna. Ali existem condições de vida muito precária. Tem coisas que digo: – Meu Deus! Eu não acredito que ainda existe! Tem pessoas que ainda dorme em cama de varas<sup>29</sup>, e isso em pleno século XXI, a pessoa não ter condições de comprar um colchão?! A maioria das casas do Canta Galo não tem banheiro. E banheiro é uma coisa assim pra gente fundamental.

---

<sup>29</sup> Cama rustica, montada sobre pedaços de madeiras improvisados.

Eu esperaria que todos os jovens que tiveram isso pudessem voltar. Mas tem jovens que voltou, está vivendo no meio ali e não tem interferência nenhuma, não consegue passar interferência nenhuma, principalmente os jovens que se formaram na CFR. Nem na própria roça consegue mudar. Mas os outros que estão vindo agora (do ensino médio e querendo ingressar na universidade) eu espero que consiga.

Na concepção de Luanda, a baixa escolaridade tão presente em Canta Galo, seria um dos fatores que implica na má qualidade de vida. Observa a necessidade desses agricultores em se apossarem dos conhecimentos escolares, sobretudo os referentes às técnicas agrícolas.

### **Ações que podem ofertar as condições de permanência escolar com qualidade em Canta Galo**

Estrada! O primeiro ponto a ser tocado é estrada. A estrada tinha que ser acessível. Entrar e sair chovendo ou fazendo sol (LUANDA).

Segundo o pensamento de Luanda, as condições de permanência escolar com qualidade poderão ser ofertadas aos estudantes de Canta Galo, a começar por melhoria das estradas, de todo percurso, ou mesmo a partir do último ponto, em que os alunos desembarcam, até a localidade de Bonfim. Isso porque atualmente, a Secretaria de Infraestrutura do município de Valença, tem proporcionado a restauração das estradas apenas no itinerário que dá acesso as primeiras comunidades, as mais próximas da via, BA 524. Ou seja, as reformas das estradas estão sendo executadas até metade do percurso, em direção as comunidades mais distantes. Com isso, a população das comunidades isoladas, inclusive Canta Galo, continuam desatendidas, esquecidas pelos serviços públicos de manutenção das estradas. Desse modo, Luanda aponta que os problemas das estradas interferem na permanência dos estudantes. “Os alunos andam muito! Muito mesmo! É muito distante! Cansativo demais! A maioria desiste por causa disso! Tinha que ter estrada até onde eles vão, pelo menos até próximo da casa deles” (LUANDA).

Para tanto, além da estrada, Luanda traz a proposta de implantação de uma escola de Ensino Fundamental II, em Canta Galo, ou em suas proximidades, que pudesse atender também os estudantes de outras comunidades vizinhas. Assim, poderiam ser garantidas as condições de permanência escolar, tendo em vista que o número significativo de alunos que desistem dos estudos justificam o problema da distância entre Canta Galo a escola de Ensino Fundamental II do Bonfim.

Conforme a estudante, a melhoria das estradas e a implantação da escola de Ensino Fundamental II, possibilitaria a permanência escolar dos estudantes. Mas defende a concepção

de permanência escolar, aliada a formação que possa conscientizar os jovens do seu papel na luta pela mudança das condições de opressão existente em Canta Galo. Por isso acredita que é necessário oferecer uma formação intelectual aos estudantes, a partir das séries iniciais, de forma a contribuir na transformação da realidade de injustiça social tão persistente nas comunidades campesinas.

Então é trabalhar nessa realidade. O problema é que os jovens do Canta Galo ainda não se apropriaram que eles são autores da mudança. Que eles podem melhorar o *estilo de vida* dali. Infelizmente! Se eles forem cómodos não vai mudar em nada! Eu espero que no Canta Galo haja mudança também na forma de ensino do pequeno, porque precisamos trabalhar bastante no pequeno, trabalhar no jovem... (LUANDA)

Portanto, Luanda evidencia a imprescindível mudança na proposta curricular das escolas no campo, a começar das séries iniciais nas classes multisseriadas. Torna-se perceptível a estudante, que as escolas presentes no campo não têm dado subsídio aos estudantes, a fazer uma leitura histórica das condições desumanas expressivas no campo, nem tão pouco interferido na conversão da desigualdade social, intensa nas comunidades campesinas.

No que diz respeito às possibilidades de permanência escolar dos estudantes de Canta Galo no nível superior, Luanda traz a importância de os gestores do município de Valença construir políticas públicas que promovam o ingresso dos alunos campesinos na Universidade.

## **CAPÍTULO V**

### **ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A PERMANÊNCIA ESCOLAR EM CANTA GALO**

Neste capítulo trarei uma discussão sobre os fatores que interferem e contribuem na permanência escolar dos estudantes pesquisados, baseada nas principais questões apontadas pelos mesmos em suas trajetórias.

Nas trajetórias os estudantes trazem lembranças positivas da escolarização em classe multisseriada. Apesar da precária estrutura física da escola, expressam a valorização dos estudos em sua comunidade, considerando-a como uma conquista dos camponeses do Canta Galo, inclusive seus familiares que na mobilização coletiva pela implantação da instituição escolar demonstravam suas insatisfações frente à negação do direito a escolarização em sua idade escolar, ao tempo em que traziam expectativas de garantir esse acesso às crianças e jovens.

Dessa forma, a concepção dos estudantes pesquisados em relação a escola multisseriada, contradiz as discussões presentes em nossa sociedade sobre esse tipo de organização escolar, a qual é inferiorizada e vista como uma instituição de ensino desqualificado, conforme afirma Souza e Santos (2007) nas discussões apresentadas no Capítulo III.

Os estudantes evidenciam o contentamento em estudar na escola multisseriada, tendo em vista o comprometimento dos professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico, especialmente na organização do tempo e espaço da sala de aula. Conforme Luanda e Senegal, os docentes consideravam de forma significativa a diversidade de idades e séries em suas práticas pedagógicas. Com isso proporcionavam um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem, e instituíam na classe multisseriada, um espaço de interação na troca de saberes entre os alunos. Em concordância as discussões de Moura e Santos (2010), no capítulo III, nas experiências desses docentes se estabelecem a pedagogia das/para as classes multisseriadas.

Aliado a isso, os estudantes percebiam sentimentos de afetividade na prática docente na classe multisseriada. Desse modo, a afetividade existente na relação entre professor e alunos, influenciavam o desempenho dos estudantes, ou mesmo o êxito nos estudos em classe multisseriada. Segundo Leite e Tassoni (2002), a afetividade presente no trabalho do professor torna-se imprescindível na relação entre os alunos e os diversos objetos do conhecimento, como também favorecem a autonomia dos educandos e a confiança em suas capacidades e decisões.

Apesar dos diversos problemas existentes no contexto multissérie, inclusive denunciados nas trajetórias dos estudantes, referentes a precária estrutura física da escola, as más condições de trabalho docente, rotatividade dos professores, isolamento e esquecimento

por parte dos órgãos públicos, esse tipo de organização escolar, torna possível aos estudantes camponeses iniciar seus percursos escolares em sua comunidade, como afirma D'Agostini, Taffarel e Santos Junior (2012). Ou seja, sem a escola multisseriada não existiria permanência escolar no campo.

Portanto, o período de escolarização na classe multisseriada marca as trajetórias escolares dos estudantes pesquisados, especialmente quando trazem como referência em sua permanência escolar os professores dessa escola. Assim é imprescindível a implantação de políticas públicas para as escolas multisseriadas, no sentido de impedir o seu fechamento e proporcionar melhorias na qualidade do ensino e em todo seu funcionamento.

A respeito da transição dos estudantes ao ensino fundamental II, Prati e Elzirik (2006), advertem que a passagem da 4ª série/5º ano a 5ª série/6º ano, de forma geral, representa para muitos alunos como um momento de desafio e transformações, sobretudo na experiência de adaptação as diferentes disciplinas, diversos professores, e à distância na relação entre docentes e educandos. Em relação ao espaço pesquisado, os alunos, além dos conflitos apontados, vivenciam nesse período de mudanças outros transtornos, referenciados nos sentimentos de insegurança, estranhamento e curiosidade perante o afastamento da escola em sua comunidade, de seu ambiente familiar, quando passam a frequentar um novo espaço escolar situado no contexto de distrito e povoado centralizados, distantes de sua realidade comunitária.

Nessa conjuntura, os estudantes do Canta Galo na transição da escola multisseriada para o ensino fundamental II e médio, frente às adversidades de deslocamento, sobretudo decorrentes do cansaço ao percorrer as longas distâncias, dos problemas das estradas, retratam as condições de isolamento da comunidade Canta Galo e outras localizadas em suas proximidades, assim como o descaso dos gestores públicos com a situação dessa população, visto que, ano após ano, persiste a negação do direito a igualdade de acesso e permanência escolar. Essa questão lembra as discussões de Molina (2010), ao considerar que persistem no campo a histórica desigualdade de oportunidades escolares e quando evidencia a luta dos movimentos sociais ao exigir do Estado políticas públicas que garantam os princípios da igualdade formal e igualdade material determinados pela Constituição de 1988.

Nesse contexto, aliado ao tardio acesso aos estudantes da comunidade pesquisada a escola de ensino fundamental II e médio como é apresentado no Capítulo I, torna-se visível que os alunos ao iniciar os estudos na escola JAS em 2003, até os dias atuais, continuam resistindo as precárias condições de locomoção. Em consequência somam-se 13 anos, nos quais os educandos sofrem angústias nos momentos em que vencem longas caminhadas sobre

o lamaçal, e ao serem impedidos de frequentar regularmente as aulas. Isso tem comprometido a aprendizagem e o bom desempenho dos alunos e até mesmo a permanência escolar em Canta Galo.

Para tanto, percebe-se nos percursos escolares dos estudantes, bem como no contexto histórico do Canta Galo, uma forte evidência relacionada à falta de eficiente manutenção das estradas. Dessa forma, os camponeses na mobilização voltada a melhoria das vias vicinais, traz o significado de luta pela superação das degradantes condições de vida, pelo acesso aos direitos sociais negados em sua comunidade, explícitos no Capítulo I. Conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 49), "um dos problemas do campo no Brasil hoje é ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham".

Logo, os estudantes denunciam na frequência à escola no povoado do Bonfim, a situação de exclusão social existente em Canta Galo, quando apresentam lama, poeira em suas vestimentas e calçados, na chegada tardia às aulas, e exposta na caracterização do transporte escolar. Em consequência desse isolamento, os estudantes suportam o processo de discriminação social no convívio escolar, direcionados por outros colegas, em sua maioria proveniente de comunidades camponesas. Nesse contexto, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 49) afirmam:

Precisamos de políticas públicas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual.

Além disso, as estudantes Luanda e Guiné, demonstram sua timidez ao se expressar no espaço escolar, especialmente no uso da linguagem familiar, ao perceberem que seu dialeto é inferiorizado na instituição, ou mesmo por não se apropriarem do capital linguístico legitimado no ambiente educacional.

Segundo Soares (2008), os educandos da classe desfavorecida no uso do seu dialeto familiar na escola sofrem preconceitos e discriminações. Enquanto Santos (2009) ressalta, que essas situações de exclusão social vivenciadas pelos alunos no espaço escolar, devido ao predomínio de padrões culturais da classe favorecida nessa instituição, implicam em sua permanência simbólica. Apesar das autoras referirem-se aos estudantes dos meios populares de forma geral, torna-se evidente que nas experiências dos alunos camponeses essas questões são mais intensas.

Para tanto, os estudantes expressam de forma implícita, em seus relatos o quanto é imprescindível a concepção e política de formação de educadores para atuar em escolas no campo, sobretudo quando destacam que a maioria dos professores desconsideram as adversidades existentes nas condições de permanência escolar dos alunos do Canta Galo. Essa questão pode ser observada na fala de Guiné e Senegal, nos momentos em que esclarecem os transtornos, ao não se apropriarem dos conhecimentos discutidos nas aulas perdidas, e na efetivação de avaliações sem uma devida preparação.

Além disso, Senegal traz a distância presente na relação entre os professores de origem urbana e alunos do campo na escola do Ensino Médio. Em consequência desse convívio de estranhamento, o estudante não se sente inserido no espaço escolar. Daí, Arroyo (2007) destaca, conforme discutido no capítulo III, que um dos determinantes da instabilidade da Educação no Campo é a ausência de um corpo de professores provenientes das comunidades camponesas, que tenham suas raízes na cultura do campo. Nesse contexto, “os movimentos sociais vem defendendo que os programas de formação deem prioridade aos jovens e adultos que vivem nas comunidades do campo”. (ARROYO 2007, p. 169). Com isso, não defendo que apenas a política de formação de educadores do campo resolverá todos os problemas vivenciados pelos estudantes pesquisados, mas pode contribuir de forma significativa na permanência simbólica dos alunos camponeses.

No que se refere a relação dos estudantes com o saber escolar, observa-se na trajetória de Senegal suas angústias referentes a falta de acesso aos conhecimentos que o possibilite compreender as degradantes condições de vida existente em sua comunidade, ao mesmo tempo em que observa na prática pedagógica a ausência de conteúdos voltados as suas experiências e saberes. Dessa forma, o estudante percebe certa distância entre a realidade presente em Canta Galo e os conhecimentos transmitidos pela escola. Nesse sentido, Caldart (2010) defende a necessidade de mudanças na forma escolar, já discutida no capítulo III. Na concepção da autora, uma das questões que referencia as transformações na forma escolar, é o trabalho pedagógico com conteúdos desvinculados das vivências dos estudantes. Para Caldart (2010, p. 179),

Importa estudar conteúdos que ajudem a compreender a realidade (escolhidos desde um referencial teórico adequado), mas como os conteúdos são muitos e o tempo de escola costuma ser pouco aos trabalhadores, o estudo da realidade pode ficar como “tema de casa” pra depois do tempo da escola (ou de um curso).

Enquanto para Barros et al (2010), um dos fatores que contribuem na desvalorização dos modos de vida do campo nas ações educativas, é a concepção de currículo universalizante instituído nas escolas do campo, baseado numa perspectiva homogeneizadora e urbanocêntrica, que implica na baixa autoestima dos estudantes. Frigotto (2010) em suas discussões já apresentadas no capítulo III, ainda acrescenta que nenhum trabalho pedagógico poderá assegurar a permanência escolar se não considerar as experiências que os educandos trazem do aprendizado da vida.

Contudo, Senegal nota no trabalho docente a supervalorização dos conhecimentos, habilidades e competências exigidas no Exame nacional do Ensino Médio (ENEM). O estudante sente-se pressionado pelos professores a focar seus estudos, com base nos requisitos da avaliação externa. Dessa maneira, a ênfase dos professores relacionada as determinações do ENEM decorre da imposição das políticas neoliberais no campo educativo, que demandam novas exigências ao sistema escolar, especialmente no trabalho docente. Segundo Hipólito, Vieira e Pizzi (2009, p. 102),

As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema.

Nesse sentido, esse ideário neoliberal é intensificado a partir da década de 1990, o qual desencadeou reformas educativas orientadas por organismos internacionais, ligados ao mercado e ao capital. Com isso, estão explícitas na organização dos sistemas educacionais, um padrão de currículo e diretrizes universais, condizentes com os modelos de avaliações externas (Sistema Nacional de Avaliação em todos os níveis).

Nessa lógica, a implantação das políticas neoliberais no sistema educativo, ocasionou um processo de reestruturação educacional, que tem interferido na formação e trabalho docente. De acordo com Maues (2003), o papel do professor é imprescindível na instituição dos princípios neoliberais. Por isso, a formação docente proposta pelo Estado intenta preparar o educador para contribuir com o ajuste da educação aos ditames do capital. Logo, se constitui um sistema educacional distanciado da realidade e necessidades da classe trabalhadora, inclusive dos educandos camponeses, de forma a comprometer a permanência escolar dos estudantes, quando não conseguem estabelecer uma relação entre os saberes construídos na dinâmica da vida no campo e os conhecimentos escolares. Sobre isso, Patto (1992), defende a necessidade de proporcionar a formação intelectual dos professores, para

que reflita de forma crítica a escola, especialmente as ações pedagógicas impostas pelo Estado.

Ainda sobre a prática docente, Senegal enfatiza que a metodologia utilizada pelos professores na Escola de Ensino Médio, ao propor a cópia dos conteúdos por meio do quadro, compromete a qualidade do ensino público, em razão do estudante não conseguir compreender os conhecimentos transmitidos pela escola.

Em relação a permanência material, os estudantes desenvolvem atividades agrícolas para manter as despesas dos estudos e contribuir no sustento da família. Apesar disso, o trabalho no cultivo da terra se constitui como processo educativo intencionado pela família a partir da infância. Essa forma de socialização dos educandos com as atividades agrícolas caracteriza o trabalho como princípio educativo, definido por Frigotto; Ciavitta (2012)

Trata-se, então de, no processo de socialização, afirmar, o entendimento do meio de produção e reprodução da vida de cada ser humano – o trabalho - como um dever e um direito em função exatamente de seu caráter humano (p. 749).

Todavia ao mesmo tempo, é crucial que desde a infância se internalize a compreensão de que cada ser humano tem o dever de, em colaboração e solidariedade com os demais, buscar os meios de vida e responder as múltiplas necessidades humanas (p. 753).

Nesse contexto, pode-se observar nas trajetórias dos estudantes, que os mesmos em suas experiências, constroem uma relação com o trabalho agrícola, tanto vinculado aos aspectos da reprodução material, como também cultural dos meios de vida. Desse modo, os estudantes durante seus estudos nas escolas de ensino fundamental II e médio, percebem que essas estão desarticuladas das necessidades e das questões do trabalho no campo. Com isso os estudantes traz como escola referência a CFR, da fundação Odebrecht, localizada nas proximidades do Canta Galo, na Fazenda Novo Horizonte, município de Tancredo Neves-Bahia.

Na concepção dos estudantes pesquisados e outros da comunidade que estudam/estudaram na referida instituição, essa vem atender as expectativas dos trabalhadores do campo, por oferecer no curso de técnicas agropecuárias, conhecimentos ligados as atividades agrícolas. Logo, os estudantes trazem essa ideia da CFR, por ser a única alternativa de ter acesso aos conhecimentos sobre o trabalho agrícola.

Além do mais, a CFR adota alguns princípios da Pedagogia da Alternância, como relata a estudante Luanda, ao demonstrar seu contentamento em estudar na referida

instituição, sobretudo em poder aplicar os conhecimentos agrícolas aprendidos na unidade produtiva dos familiares com a participação dos seus pais. No entanto, Luanda, de alguma forma denuncia no final da descrição de sua trajetória, que a concepção de educação ofertada na CFR, não atende as necessidades dos trabalhadores do campo, quando evidencia a falta de intervenção dos estudantes egressos dessa instituição na melhoria das condições do trabalho agrícola e de vida na comunidade Canta Galo, inclusive no uso de novas técnicas na própria unidade familiar.

Nesse sentido, torna-se evidente que a CFR da Fundação Odebrecht, adota princípios da educação corporativa, definida por Tiradentes (2012, p. 245) como um modelo de formação, no qual a empresa ocupa o lugar da escola, no intuito de aumentar a produtividade, difundir a concepção de mundo da classe dominante, e controlar a formação de trabalhadores, impondo os modos de ser, pensar e agir convenientes ao capital. Assim, a empresa por meio da educação corporativa, declara responsabilidade social, geralmente com o uso do financiamento público.

Rios (2012), em pesquisa realizada no Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia, estuda a proposta de educação desenvolvida pela Fundação Odebrecht, nos municípios de Igrapiúna, Nilo Peçanha e Tancredo Neves. De acordo com a análise da autora, o referido grupo defende um projeto de educação voltado para o agronegócio, que oferta a formação de jovens, baseada na lógica empresarial, na intenção de inculcar no pensamento dos educandos, a ilusão de que podem ser empresários. Logo, a finalidade da Fundação Odebrecht é se apropriar da força de trabalho dos jovens estudantes.

Nesse contexto, frente às precárias condições de vida em Canta Galo, Luanda analisa que a concepção de educação ofertada pela elite nas escolas da Educação Básica, não tem contribuído na emancipação dos trabalhadores ou mesmo na libertação da situação de opressão tão intensa em Canta Galo. Em seus relatos, expressa que dentre os jovens que estão alcançando o prolongamento da escolaridade, alguns migram para trabalhar na cidade, e outros se acomodam à má qualidade de vida e não se conscientizam da importância de inserir-se no movimento de luta pelas melhorias das condições de vida em Canta Galo. Porém, é importante lembrar um número significativo dos estudantes concluiu o ensino médio na Casa Familiar Rural da Fundação Odebrecht, já comentado anteriormente.

Luanda de maneira implícita evidencia a promoção do conceito de Educação do Campo, enfatizada no Capítulo III, notadamente nos princípios da Pedagogia do Oprimido,

em que os camponeses reflitam a situação de opressão e suas causas, e a partir dessa conscientização, se constituam enquanto sujeito social coletivo<sup>30</sup> na luta por libertação.

Diante da análise de Luanda e da percepção de Senegal, ao demonstrar que a escola presente no campo não atende as suas expectativas, os estudantes afirmam o conceito de permanência escolar, não apenas baseado na conquista dos títulos escolares, mas no acesso aos conhecimentos científicos que dialoguem com a realidade existente no campo, ou mesmo, a uma formação escolar, na qual encontrem subsídios para transformação de suas vidas e do coletivo campesino.

Com isso, afirma-se a imprescindível implantação da concepção de escolas do/no campo, já tratada no Capítulo III, referenciada nas ideias de Molina e Sá (2012) e nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, as quais propõem a formação intelectual dos trabalhadores e ao mesmo tempo a problematização da realidade dos educandos, de forma a contribuir no desenvolvimento das comunidades campesinas.

Em relação ao curso de agronomia, Luanda revela suas insatisfações na relação com os conhecimentos promovidos e o trabalho docente, quando traz suas compreensões sobre o projeto societário da elite defendido no curso superior. Desse modo, a estudante durante o estudo da maioria das disciplinas, apreendeu que de forma geral, o curso de Agronomia não atende a sua realidade, devido a predominância do modelo de agricultura capitalista em detrimento da agricultura familiar. Sobre isso Menezes Neto (2009, p. 25,) analisa: “o modelo de agricultura capitalista no campo da educação, também defenderá a formação capitalista, centrada na competição, na formação para o “mercado de trabalho”, na “eficiência produtiva”, na “integração ao sistema” e no individualismo”.

Contudo Luanda lembra que as insatisfações dos estudantes provenientes de família de pequenos agricultores e das periferias da cidade, tendo em vista o esquecimento do modelo de agricultura do camponês, se constituem enquanto sujeitos coletivos na luta pela implantação de disciplinas que tratem dos conteúdos políticos referentes a agricultura familiar, na promoção de eventos, palestras, construção e implementação de projetos nos quais os estudantes buscam o acesso aos conhecimentos científicos propícios a formação para o mundo do trabalho nas comunidades campesinas. Para tanto, os estudantes articulam o movimento pela ocupação do espaço da Universidade, especialmente no curso de Agronomia, na luta pelo direito a educação pública, confrontando-se a tutela política e pedagógica do Estado, como discute Martins (2009). Os futuros agrônomos mobilizam-se contra a imposição do modelo de

---

<sup>30</sup> Se refere a associação de pessoas que passam a ter uma identidade de ação na sociedade, e portanto, de formação e organização em vista de interesses comuns e de um projeto coletivo. ( CALDART, 2012, p. 548)

agricultura capitalista - o agronegócio, reivindicando a implantação do projeto societário do camponês, a formação para o trabalho agrícola familiar.

Para tanto, nas trajetórias os estudantes frente a luta dos camponeses pelo acesso a escolarização, e as inúmeras dificuldades apontadas na continuidade dos seus estudos, instituem o conceito de permanência escolar referenciado na mobilização coletiva, no enfrentamento, superação e persistência.

Dessa maneira, percebe-se na permanência escolar dos estudantes a participação da família, a influência de outros sociais. Apesar dos pais serem desprovidos de capital cultural, eles apoiam de diversas formas a escolarização dos filhos, como lembra Lahire (2004), que por meio do apoio moral e afetivo estável, a presença constante, nas trajetórias, as práticas dirigidas pelos familiares tornam-se explícitas nos conselhos ao incentivar a continuidade dos estudos, a superar as inúmeras adversidades e aproveitar a oportunidade de estudar, explicitando suas difíceis condições de vida, que para eles uma das causas seria a baixa escolaridade.

Ademais, lutaram/lutam pelo acesso a escola, quando mobilizam-se junto a outras pessoas da comunidade pela construção e melhorias das estradas; com o apoio de outros membros da família constroem estratégias para assegurar a permanência material, ao educar e incentivar seus filhos no trabalho agrícola, inclusive na autonomia deles no cultivo de culturas, o que coloca em evidência a importância da posse da terra na permanência escolar no campo, como salienta Molina e Freitas (2011), ao trazer que os camponeses desprovidos da terra se submetem a constantes migrações, sucedendo nos percursos escolares descontínuos dos seus filhos.

Nessas circunstâncias, nota-se ainda que os membros da família, irmãos, tios, primos, ao transgredir o círculo vicioso da baixa escolaridade, favorecem a permanência escolar dos estudantes, como reflete Zago (2011).

No que diz respeito à influência de outros sociais, constata-se no percurso de Guiné a interferência dos colegas que apresentavam êxito escolar na construção dos significados de sua permanência, nos períodos de reprovação. Desse modo, a repetência não se constitui como fator determinante do fracasso escolar, ou descaracteriza o conceito de permanência escolar, pois mesmo perante a reprovação e suas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Matemática, a estudante insiste em continuar seus estudos, conscientizando-se de sua importância na conquista de um futuro melhor. Essa situação também é presente na permanência de Luanda, que mesmo sentindo-se insegura resolve

participar do ENEM e seleção do vestibular em universidades estaduais, por meio da influência dos colegas.

Em relação à influência de grupos externos ao meio familiar, é possível observar nas trajetórias, o subsídio de experiências construídas em outros espaços sociais na permanência escolar dos estudantes, como relata Senegal ao participar da Igreja Católica, quando reflete as orientações ofertadas nas celebrações, na realização de leituras e nos momentos em que precisa expressar-se. E, sobretudo Luanda, ao apontar as contribuições de sua participação na associação na função de secretária, no trabalho no jornal *Valença Agora* e na Igreja Católica ao organizar e liderar eventos no grupo jovem. Porém, no percurso escolar de Guiné não traz o auxílio desses espaços, por não participar constantemente dos diferentes grupos sociais.

Nas trajetórias torna-se perceptível que as expectativas de no futuro ter boa profissão, alcançar outra vida, instigam os estudantes a superar as adversidades presentes nas condições de permanência escolar e continuar seus estudos, como destaca Charlot (1996). Portanto, os significados da permanência escolar evidenciados pelos estudantes fundamentam-se nas expectativas de alcançar uma vida com condições dignas, e em proporcionar aos seus pais qualidade de vida. Contudo, os sentidos atribuídos em almejar outra vida, remete o acesso aos direitos e bens sociais não proporcionados em Canta Galo. Assim, Senegal traz a ideia de um futuro distante do campo, na pretensão em viver na cidade.

Enquanto Luanda demonstra os sentimentos de pertencimento, de enraizamento<sup>31</sup> à sua comunidade, quando destaca nos projetos futuros não apenas a conquista de seus direitos e de sua família, mas tenciona contribuir na luta contra as condições desumanas e oprimidas de vida predominantes em Canta Galo.

Guiné e Senegal apresentam suas perspectivas de ingressar em uma escola, na qual sejam ofertados os conhecimentos ligados ao mundo do trabalho, a dinâmica da vida no campo, ou mesmo, demonstram interesse a formação profissional para a atuação no campo, especialmente por reconhecer que os conhecimentos escolares vinculados ao trabalho agrícola poderiam trazer melhores condições de trabalho e de vida no campo. Essa situação remete as angústias de Senegal referentes à opressão dos camponeses, na experiência do trabalho árduo e a não libertação da má qualidade de vida. Com isso, reflete que o trabalho agrícola em Canta Galo não tem proporcionado recursos econômicos suficientes para assegurar qualidade de vida as famílias do Canta Galo. Em consequência da ausência de escolas agrícolas que

---

<sup>31</sup> É o sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás como para frente. Ter projeto, por sua vez, é ir transformando estes pressentimento de futuro em um horizonte pelo qual se trabalha e se luta (CALDART, 2011, p. 116)

atendam as causas da classe trabalhadora do campo, Guine e Senegal, permanecem no sistema escolar urbano, na perspectiva de alcançar uma vida digna através da conquista de outra profissão distante do mundo do trabalho agrícola, e um futuro sem vínculo com os processos sociais e produtivos do campo. Daí a escola a depender das ações pedagógicas desenvolvidas, pode ajudar a enraizar ou desenraizar (CALDART, 2012).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nessa pesquisa, foi possível alcançar os objetivos definidos e assim apontar os caminhos para melhoria condições de permanência escolar em Canta Galo, e até mesmo em outras comunidades campesinas.

Nesse contexto, nota-se que é imprescindível a implantação de escolas de ensino Fundamental II e médio nas proximidades de Canta Galo, na intenção de também atender outras comunidades campesinas. Daí seria necessário um estudo geográfico, no intuito de identificar a localização de construção da escola, que pudesse favorecer o acesso dos estudantes das diferentes comunidades. Dessa forma, a pesquisa vem apontar que o estreitamento da oferta escolar no campo, é um dos problemas que tem interferido a

No entanto, a pesquisa revela que apenas a construção da escola não resolveria os problemas existentes nas condições de permanência escolar em Canta Galo, sendo fundamental a instituição de currículo e calendário condizentes com as especificidades das comunidades campesinas. Dessa maneira, firma-se a implantação de escolas no e do campo, e política de formação de educadores do campo. Isso traz a relevância do programa de formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, que ainda precisa ser expandido e instituído em universidades interioranas.

Além disso, é relevante ampliar a oferta de vagas na universidade presente no município de Valença, e instaurar Universidade Federal no Território do Baixo Sul, de forma a atender a realidade das comunidades campesinas, em relação à concepção de formação, cursos a serem oferecidos, e assim ampliar as possibilidades de assegurar as condições de acesso e permanência aos estudantes do meio rural.

Ademais se destaca as indispensáveis mudanças no curso de Pedagogia, ofertado na UNEB, Campus XV, sobretudo no seu currículo, de modo a considerar as questões presentes na educação do campo, tendo em vista o número significativo de escolas das séries iniciais,

A pesquisa aponta ainda, que seria essencial a criação de escolas agrícolas vinculadas ao projeto político pedagógico da Educação do Campo, no meio rural do município de Valença, para atender os estudantes trabalhadores de Canta Galo e outras comunidades, haja vista que a única alternativa proporcionada é a instituição da Fundação Odebrecht.

No entanto, sabe-se que apenas a implantação da escola do e no campo não asseguraria a permanência escolar na comunidade Canta Galo e até mesmo em outras comunidades próximas. A pesquisa afirma que a materialização das melhorias das condições

de acesso e permanência escolar fundamenta-se na garantia do direito a educação, associado a outros direitos sociais, dentre esses, o atendimento a saúde pública, por meio da implantação de posto de saúde, serviços de moradia, saneamento básico, pavimentação das estradas, promoção de atividades de cultura e lazer; concretização de políticas públicas de acesso a computadores, visto que a exclusão digital é predominante em Canta Galo.

Ademais, afirma-se a necessidade da instituição das políticas de reforma agrária defendida pelos Movimentos Sociais do Campo, sobretudo a adoção de novas técnicas agrícolas alicerçado na agroecologia, tecnologias que possibilite melhores condições de trabalho e assim o aumento da produtividade, e outras que consolide as condições materiais de vida no campo.

Portanto, as denúncias referentes às desiguais oportunidades escolares persistentes em Canta Galo, e as reivindicações das melhorias das condições de acesso e permanência escolar na comunidade, não se findam neste trabalho, essas continuarão vivas na constituição do produto gerado desta dissertação- ***O BLOG***.

Nesse sentido, ancorada nas discussões teóricas presente neste trabalho e nos resultados da pesquisa, o blog está dividido do seguinte modo:

**1 Origem do *Blog*** – Traz informações sobre a pesquisa;

**2 Trajetória da Pesquisadora** - Aqui apresento um pouco da minha história de Permanência no sistema educacional e trajetória profissional. Quem sou de onde falo e quais as formas de contato comigo. Utilizo o recurso da fotografia nesta seção.

**3 História do Canta Galo** – Informações sobre o espaço pesquisado, história da comunidade, dados primários e secundários do Canta Galo. Há fotografias nesta seção.

**4 História da Escola do Canta Galo** – Traz a mobilização dos camponeses pela implantação da escola, a luta da comunidade por condições dignas de funcionamento da escola.

**5 Transição dos Estudantes** – Evidencia o movimento dos familiares dos estudantes e da comunidade, na luta pelo acesso ao Ensino Fundamental II.

**6 Trajetórias de Permanência Escolar** – Neste espaço, são apresentados os percursos escolares de estudantes do Canta Galo. As trajetórias trazem o resultado da pesquisa realizada com três estudantes egressos da Escola Multisseriada Nova Travessão do Orobó II, localizada na Comunidade Canta Galo, que atingiram diferentes níveis de escolaridade. Acreditamos que estas trajetórias de permanência são importantes de serem contadas e servem de estímulo a outros estudantes do campo a prosseguir nos estudos.

**7 Caminhos para Permanência Qualificada** – Apresenta os resultados dessa pesquisa, onde são apontados os caminhos para melhoria das condições de permanência escolar no espaço pesquisado.

**8 Bate Papo da Permanência** – Neste espaço construímos uma sala de perguntas e respostas, tira dúvidas, troca de experiências, sugestões e denúncias relacionadas às condições de Permanência Escolar na comunidade Canta galo.

O *Blog* conta ainda com indicações de leituras, vídeos que abordem a permanência e trajetórias de sucesso etc. Dessa maneira, o *blog* além de se constituir enquanto espaço de informação especializada “A permanência escolar”, e de integração entre os alunos, torna-se também um espaço de reivindicações de estudantes e até mesmo dos pais, referentes a melhoria das condições de permanência, frente as adversidades existentes, e que vão surgindo no cotidiano dos estudantes de Canta Galo.

Segue abaixo a apresentação da primeira página do Blog.

quinta-feira, 24 de março de 2016

## Nosso sonho...



Nosso sonho é concluir os estudos sem tantos sacrifícios. É não ter que acordar tão cedo e andar quilômetros para pegar o carro.

Nosso sonho é não perder dias e mais dias de aulas. É sair de casa com a certeza que não ficaremos no meio do caminho porque o ônibus escolar ficou preso na lama.

Nosso sonho é não passar tantas horas nas estradas porque simplesmente o ônibus não pode andar mais rápido por causa dos buracos no caminho.

Nosso sonho é que chegue o dia em que o inverno e as chuvas não sejam sinônimos de não ir à escola. É não ter que sair de nosso lar, do seio familiar para terminar os estudos.

Nosso sonho, enfim, é ter estradas boas, não de quatro em quatro anos, mas sempre!

Nosso sonho é ir e vir sem problemas. É ter educação. Mas isso é sonho ou é direito que nos deve ser garantido? É direito...Eu sei! E por ele lutaremos!

Gilmara de Melo Araújo

Transição d@s Estudantes

Trajetórias d@s Estudantes

Caminhos para Permanência Qualificada

Bate Papo da Permanência

### Quem sou eu

#### CANTA GALO EM FOCO

Valença, Bahia, Brazil

Comunidade localizada a 44 Km da sede do município de Valença-BA. Neste, serão evidenciadas as condições de Permanência Escolar vivenciadas pel@s estudantes.

[Visualizar meu perfil completo](#)

### Indicação de Leituras

- A Agricultura Familiar e Destinos Sociais dos Jovens; entre a permanência na Agricultura e a busca de novos horizontes via escolarização. Nadir Zago.
- Do Acesso à Permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Nadir Zago
- Prolongamento da Escolarização nos Meios Populares e as Novas Formas de Desigualdades Educacionais. Nadir Zago

### Sugestão de Vídeo

2016 (3)

▼ Maio (1)

[Reunião pedagógica com todos os professores do ...](#)

► Abril (1)

► Março (1)

segunda-feira, 16 de maio de 2016

## Reunião pedagógica com todos os professores do Subsistema Derradeira



A segunda reunião pedagógica com os professores das escolas que compõem o Subsistema Derradeira, inclusive da comunidade Canta Galo, ocorreu dia 02 de maio de 2016, na Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima ( sede do subsistema), localizada no Povoado Derradeira, Valença- Bahia. Nessa reunião, a Professora Me Patrícia dos Santos, que atua como Coordenadora Pedagógica, propôs uma discussão sobre a Lei 10639/03, inicialmente com a leitura de um artigo, evidenciando as seguintes temáticas; o sistema escravista no Brasil, a Lei de Terras de 1850, o mito da democracia racial, as lutas e conquistas dos movimentos sociais negros ao longo dos séculos. Lembrando que as referidas questões foram destacadas no Planejamento da II unidade, construído pelos professores no segundo momento do encontro. Assim, o racismo foi uma das questões mais enfatizada na fala dos educadores, sobretudo a discriminação

[M](#) [G+](#) [t](#) [f](#) [@](#) [+](#) Recomende isto no Google

quarta-feira, 6 de abril de 2016

## MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



Defesa do TCC "Permanência Escolar de Estudantes da Comunidade Canta Galo, Valença-Bahia", em 04 de abril de 2016, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, Centro de Formação de Professores, Amargosa - Bahia.

Postado por CANTA GALO EM FOCO às 15:53 Nenhum comentário:

[M](#) [G+](#) [t](#) [f](#) [@](#) [+](#) Recomende isto no Google

## REFERÊNCIAS

D'AGOSTINI, Adriana; TAFAREL, Celi Zulke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. Escola ativa. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 313-324.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Questões Sobre os Fins e Sobre os Métodos de Pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, set. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Política de formação de educadores do campo. **Caderno CEDES**, Campinas. V. 27, p. 157-176, mai./ago., 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de educadores do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 359-365.

\_\_\_\_\_. **Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos: Em aberto**, Brasília. v. 17, n.71, p.33-40, jan. 2000

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej. CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. EDEL, Moraes. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *In*: ROCHA, Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.) **Escola de direito: reinventando as escolas multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. p. 25-33.

BRASIL. **Educação do campo: marcos normativo**. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/785/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_7ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/785/estatuto_crianca_adolescente_7ed.pdf). Acesso em 05 jan. 2015.

BRASÍLIA, **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. FONEC, 2010. Disponível em: [http://www.frecesupa.net.br/p/documentos\\_29.html](http://www.frecesupa.net.br/p/documentos_29.html)>. Acesso em 05 jan. 2015

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica Sobre o Programa Escola Ativa**: Uma análise crítica. FONEC, 2011. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1/nota-tecnica-sobre-o-programa-escola-ativa-uma-analise-critica/view>. Acesso em: 04/02/2016.

BOURDIEU, Pierre. PARSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 35-46, mar./jun.2009.

\_\_\_\_\_. A educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. MUNARIM, Antonio *et al* (Orgs.). **Educação do campo**: perspectivas e reflexões. Santa Catarina: Insular, 2010, p. 145-188.

\_\_\_\_\_. A Escola do Campo em Movimento. *In*: ARROYO, Miguel. CALDART, Roseli. MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.) **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-264.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Movimento. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 546-552.

CARDOSO, Maria Angelica; JACOMELI, Maria Regina Martins. Estado da arte acerca das Escolas Multisseriadas. *In*: **HISTERBR** On-line, Campinas, numero especial, p. 17-193, maio. 2010. Disponível em [WWW.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3606](http://WWW.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3606). Acesso em: 27 mar. 2014.

CARMO, Gerson Tavares; CARMO, Cintia Tavares. A permanência escolar na educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *In*: **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**. v.22, N. 63, p.2-45, 2014.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *In: Revista Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

\_\_\_\_\_. **Desafios da educação na contemporaneidade**: reflexões de um pesquisador- (Entrevista) *In: REGO, Cristina Teresa; BRUNO, Lucia Emilia Nuevo Barreto. Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.36, n. especial, p. 147-161, 2010.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

COSTA, Rosiane de Sousa. **Professoras de Classes Multisseriadas**: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Salvador: UNEB, 2015.

DANTAS, Tânia Regina. **A Alfabetização de Adultos como Estratégia de Desenvolvimento Social**. Disponível em: [http://www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/Revista\\_TaniaRegina.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_TaniaRegina.pdf) . Acesso em: 17/12/2015.

EGAMI, C. Y.; SOUZA, R. F. A.; MAGALHÃES, M. T. Q.; COSTA, E. J. S. C.; ALVES, M. F. B., YAMASHITA, Y. Panorama das Políticas Públicas do Transporte Escolar Rural. *In: Anais do XX Congresso de Pesquisa e Ensino em Transportes*. Brasília/DF, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. *In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 498-502.

FERNANDES, Bernardo Mançano. WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. **Os usos da terra no Brasil**. 1. Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014, (Coleção Vozes do Campo).

FERNANDES, Bernardo Mançano. CERIOLI, Ricardo Paulo. CALDART, Roseli. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. *In: GONZALEZ, Miguel Arroyo. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna ( Orgs.). Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 21-61.

FERREIRA, Simone Batista. Quilombolas. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 645-649.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *In*: MUNARIM, Antonio *et al* (Orgs.). **Educação do campo: perspectivas e reflexões**. Santa Catarina: Insular, 2010, p. 19-46.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Trabalho como Princípio Educativo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 748-758.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. Tese (Doutorado)- Programa de Pós Graduação em Políticas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. **Nucleação das escolas rurais**. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte; UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. Livros Técnicos e Científicos – LTC, 1989.

GOMES, Maria João. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. *In*: **VII Simpósio Internacional de Informática Educativa**. Leiria, Portugal, p. 311-315, Novembro 2005. Disponível em: <http://stoa.usp.br/cid/files/-1/3104/%EE%80%80Blogs%EE%80%81-final-nome.pdf>. Acesso em: 08 out. 2015.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.) **Escola de direito: reinventando as escolas multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. p. 49-72.

GUY, Vicent; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

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

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA Jarbas Santos; PIZZI Laura Cristina Vieira. Reestruturação Curricular e Autointensificação do Trabalho Docente. Revista **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

INEP. **Censo escolar 2013**. Sinopse estatística da educação básica – Ano 2013. Brasília: MEC/INEP,2010.Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/>. Acesso em 15 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Panorama da educação no campo**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

JOUTARD, Philippe. Desafios a história oral do século 21. FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Maria Tânia; ALBERTI, Verena (Orgs.) **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. p. 30-45. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 08 jul. 2015.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso. Políticas Educacionais Neoliberais e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 576-584.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula; as condições de ensino e a mediação do professor**. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em: 17/12/2015.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**. 6 (31), p. 139-160. 2007.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da escola: uma categoria em construção**. Tese (Doutorado)- Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: processo de ocupação social e escolar. **II congresso Internacional de Pedagogia Social**. São Paulo, 2009b. Disponível

em:[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci\\_abstract](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci_abstract). Acesso em 08 jul. 2015.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação & Pesquisa**. São Paulo, v.30,n.2, p. 289-300, mai./ago. 2004.

MAUÉS, Oligais Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, marco de 2003.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 25-37.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo. *In*: MUNARIM, Antonio *et al* (Orgs.). **Educação do campo: perspectivas e reflexões**. Santa Catarina: Insular, 2010, p. 103-122.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 585-594.

\_\_\_\_\_. Licenciatura em educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 466- 472.

\_\_\_\_\_; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *In*: **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

\_\_\_\_\_; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 324-330.

\_\_\_\_\_; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo, história, praticas e desafios no âmbito de políticas de formação de professores: reflexões sobre o Pronea e o Procampo. *In*: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul. v. 22, n. 2, 2014, p. 220-235.

MOURA, Terciana Vidal. A formação de professores do campo: que princípios? que diretrizes? que epistemologia?. *In*: **X Seminário Internacional da Rede Estrado**. Salvador,

UNEB, 2014. Disponível em: <http://www.redestrado.org/web/archivos/seminários/69.pdf>. Acesso em 26 jun. 2015.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Fábio Josué Souza. A pedagogia das classes multisseriadas: Um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa/BA. In: SOUZA, Eliseu Clementino de (Orgs.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

NASCIMENTO, Antônio *et al.* **Baixo Sul da Bahia: uma proposta de desenvolvimento territorial**. Salvador: CIAGS/UFBA, 2007. (Coleção Gestão Social – série Editorial CIAGS)

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 32-38

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLINTO, Gilda. Desigualdades de acesso à internet no Brasil. In: **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. mai./jun. 2007. Universidade Federal de Pernambuco- Recife, PE. Disponível em: [repositorio.ibict.br/bitstream/123456789/61/1/OlintoCBS2007/.pdf](http://repositorio.ibict.br/bitstream/123456789/61/1/OlintoCBS2007/.pdf). Acesso em: 09 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Bibliotecas públicas e uso das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento social. **Revista de Ciência da Informação e Documentação**. Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 77-93, 2010. Disponível em: [WWW.revistas.usp.br/incid/article/view/420306](http://WWW.revistas.usp.br/incid/article/view/420306). Acesso em 09 out. 2015.

OLIVEIRA, Edgar Otacílio da Silva. **Valença: dos primórdios à contemporaneidade**. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo, 2006.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MONTENEGRO, João Lopes Albuquerque; MOLINA, Mônica Castagna. Panorama da Educação do Campo. In: MUNARIM, Antonio *et al* (Orgs.). **Educação do campo: perspectivas e reflexões**. Santa Catarina: Insular, 2010, p. 47-80.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito a educação. *In: Revista Brasileira de educação*. Rio de Janeiro n° 28, p. 5-24. 2005.

PASQUETTI, Luis Antonio. Terra e educação: direitos negados historicamente aos trabalhadores do campo no Brasil. *In: DIAS, Antonio Nascimento; CHAVES, Maria Rodrigues; SODRÉ, Maria Dorath Bento (Orgs.). Educação do campo e contemporaneidade*. Salvador: EDUFBA, 2013, p. 75-89

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desconforto. *In: Revista Psicologia – USP*. São Paulo, 3(1/2), 1992, p. 107-121.

RIOS, Roseane Oliveira. Contradições da Educação do Campo no Baixo Sul da Bahia. *In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos*. Vitória do Espírito Santo, 2014. Disponível em: [http://www.cb2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404663293\\_ARQUIVO\\_artigo-ED.pdf](http://www.cb2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404663293_ARQUIVO_artigo-ED.pdf). Acesso em: 07/01/2016.

ROCHA, Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.) **Escola de direito: reinventando as escolas multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Claudio Eduardo Felix; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa. Concepção de Educação do Campo. *In: TAFFAREL, Célia Nelza Zulke; SANTOS JUNIOR, Claudio Lira; ESCOBAR, Michel Ortega. (Orgs.). Cadernos didáticos sobre educação do campo*. Salvador: UFBA, 2010, p. 13-65.

SANTOS, Sales Augusto. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília – Instituto de Ciências Sociais. Brasília: UNB, 2007.

SANTOS, Dyane Reis Brito. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, UFBA, 2009.

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

\_\_\_\_\_ **A Política Nacional de Transporte Escolar e a Educação do Campo no Brasil: algumas questões para o debate**. *In: XX Encontro Nacional de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste - EPENN*, Manaus-AM, UFAM, 2011.

SARAIVA, A.M.A. Abandono escolar. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte; UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=391>. Acesso em: 17/02/2016.

SILVEIRA, Olivia Maria Costa. **Permanecer na escola**: Um estudo com jovens egressos do Projovem. Salvador: EDUFUBA, 2014.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. A Distorção Idade-Série e a Avaliação: Relações. *In*: **37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis, UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3571.pdf>. Acesso em: 07/01/2016.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2008.

SORJ, Bernardo; GUEDES Luis Eduardo. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Revista Novos Estudos- CEBRAP**, n. 72, p. 101-117, São Paulo, Julho, 2005.

SOUZA, Maria Antonia dos; SANTOS, Fernando Henrique dos. Educação do Campo: prática do professor em classe multisseriada. **Revista Dialogo Educacional**. Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set/dez.2007

STÉDILE, João Pedro (Orgs.). **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional – 1500-1960. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. Reforma Agrária. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.657-666.

STOPILHA, Ana Lícia de Santana. **O projeto Rede UNEB 2000 sob a perspectiva da gestão do conhecimento**: um estudo de caso no Município de Valença (BA). Dissertação (Mestrado)-Programa de Mestrado em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional da Universidade do Estado da Bahia. Salvador: UNEB, 2008.

TIRADENTES, Aparecida. Educação Corporativa. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 245-264.

VALENÇA, Prefeitura Municipal. **Plano Plurianual- PPA 2014- 2017**. Prefeitura Municipal

de Valença, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação- PME** 2015-2010.

\_\_\_\_\_. Secretária Municipal de Saúde. **Consolidado das Famílias Cadastradas.** Programa de Agente Comunitário de Saúde- PCS, Canta Galo, 2015.

VERDRAMINI, Célia Regina. A escola diante do multifacetado espaço rural. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.22, n.01, p.145-165, jan./jun. 2004.

ZAGO, Nadir. A agricultura familiar e destinos sociais dos jovens entre a permanência da agricultura e a busca de novos horizontes via escolarização. *In*: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_ Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, p. 226-370, mai./ago. 2006.

\_\_\_\_\_ Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Revista Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, Jan/julho/ 2000.

\_\_\_\_\_ Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira** ano 2, n. 3, p. 70-80, mar. 2011.

\_\_\_\_\_ Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. PAIXÃO, Lea Pinheiro; \_\_\_\_\_ (Orgs.) **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 128-153.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A: Roteiro da entrevista

### 1 - Dados gerais sobre os pesquisados

- Idade, cor;
- Onde nasceu
- Tem irmãos; estudam.; grau de escolaridade
- Profissão do pai e da mãe.
- Sua família reside em sua própria propriedade. A dimensão da propriedade.

Realizam atividades agrícolas em sua propriedade. Existe a necessidade de realizar atividades agrícolas em propriedades alheias nas condições de meeiro, arrendatário, diarista ou em grupos de mutirão.

- Grau de escolaridade do pai e da mãe.
- Em relação ao grau de escolaridade de outras pessoas da família, a maioria concluíram; ensino fundamental I ; ensino fundamental II; ensino médio
- Existem pessoas em sua família que não tiveram acesso a escolarização
- Existem outras pessoas na família que tiveram acesso ao nível superior.

### 2 - Dados atuais da escolarização do estudante;

- Modalidade de Ensino;
- Curso
- Localização da instituição de ensino; Distância entre a sua comunidade e a comunidade ou cidade em que está localizada a instituição de ensino.

### 3 - Início da escolarização em escola multisseriada;

- Com quantos anos iniciou a escolarização; Coursou a Educação Infantil
- A escola localizava-se nas proximidades de sua residência; Ou precisava caminhar.
- As condições de funcionamento da escola multisseriada em relação a estrutura física. As séries atendidas no turno em que você estudava. Quantidade de alunos; faixa etária dos alunos;
- Existia auxiliar. A escola funcionava nos dois turnos; Existia livros didáticos, paradidáticos , livros de literatura e outros suporte didáticos.
- A professora era de origem urbana; deslocava-se diariamente ou dormia na comunidade; conseguia atender a diversidade de séries; considerava a realidade dos alunos; respeitava a linguagem dos alunos; houve rotatividade de professores; relacionamento aluno x aluno, professor x aluno; houve rotatividade de professores;
- Considerações a respeito do início de sua escolarização em escola multisseriada Contribuições do professor; lembranças que marcaram esse período; organização do tempo e espaço da classe; adversidades enfrentadas nesse período.

### 4 - Transição do ensino fundamental I para o Ensino fundamental II e Ensino médio.

- Após a conclusão do ensino fundamental I
- Localização da escola que passa a estudar; distância entre a sua comunidade e a comunidade ou cidade em que se localizava a escola; deslocamento; transporte escolar; as condições do transporte escolar e das estradas; problemas enfrentados nesse período de transição; como conseguiu superá-los; horário de saída de sua casa; horário que chega a escola;
- Como se sente no novo espaço educacional; relacionamento com os colegas e com os professores. Houve dificuldades em adaptar-se ao novo espaço educacional; horário das aulas; Calendário; disciplinas e outras.

### **Nível superior- apenas a aluna do curso superior**

- Como ocorreu a decisão de prestar o vestibular; fonte das informações sobre o vestibular; Enem; a escolha da universidade; pessoas que mais contribuíram nesse momento; escolha do curso; era realmente o curso que desejava ou houve interferências referentes a concorrência;

- Condições de hospedagem na universidade

- Como se sente no espaço da universidade; O curso tem atendido as suas expectativas; os conhecimentos adquiridos poderão contribuir na transformação da realidade de sua comunidade;

### **5 - Permanência Material**

- Durante sua trajetória escolar, já precisou ou ainda precisa conciliar o tempo para trabalhar e estudar; Com quantos anos começa a trabalhar; Em que momento de sua escolarização; precisa trabalhar para custear as despesas dos estudos ou também para ajudar nos sustento da família;

-Se trabalha, que tipo de atividade realiza; realiza atividades agrícola; trabalha em unidade de produção da família ou em propriedade alheia; na condição diarista ; Meeiro; essas atividades exigem esforço físico; utiliza algum recurso tecnológico;

- Essa necessidade de trabalhar tem interferido ou já interferiu a realização das atividades escolares ou na participação de eventos, encontros ou outras atividades desenvolvidas pela escola;

- Se não trabalha como faz para manter as despesas escolares; recebe ajuda de alguém da família ou de outras pessoas.

- Faz parte de algum programa que oferta bolsa.

- Enfrenta dificuldades em seus estudos devido a carência de recursos financeiros na compra de livros, Xerox, compra ou manutenção de recursos tecnológicos necessários aos estudos; despesa de alimentação; vestuário ou outros; estratégias utilizadas para superar essas dificuldades;

- Como faz para realizar suas pesquisas; tem acesso a internet em sua comunidade; na escola; tem acesso a biblioteca na escola; utiliza os recursos da biblioteca.

- Realiza alguma atividade de lazer nos finais de semana;

### **6 - Permanência simbólica**

- Durante sua trajetória escolar, sofreu algum tipo de discriminação por ser do campo; Se sente respeitado enquanto estudante de origem campesina;

- A proposta curricular desenvolvidas pelas escolas que você já estudou ou estuda tem considerado sua realidade social;

- Os conhecimentos adquiridos em sua trajetória escolar têm contribuído na compreensão de sua realidade social.

- Já estudou em alguma disciplina conteúdos referentes a realidade sócio histórica, econômica e cultural do campo; Se nunca estudou sente essa necessidade;

- Sentidos atribuídos aos conhecimentos adquiridos em sua trajetória escolar; os conhecimentos adquiridos atende as suas expectativas e projetos futuros;

- Dificuldades na compreensão dos conhecimentos escolares; conta com a ajuda de colegas, professores;

- Reconhece pessoas que se tornaram referência em sua permanência escolar;

#### **6.1 As Interferências do Capital Cultural e a permanência simbólica**

- Momentos da escolarização em que viveu momentos de solidão escolar; contradições entre seu espaço familiar e o espaço escolar;

- Pessoas da família que possuem capital cultural e contribuíram nos estudos; auxílio em atividades escolares entre outras contribuições;

- A ausência de capital cultural em seu meio familiar interferiu nos estudos; dificuldades nos estudos referentes a essa ausência devido a essa ausência; Superação dessas dificuldades.

- A ausência do capital cultural em seu meio familiar não tem interferido em sua permanência escolar; seus familiares contribuem em seus estudos de outras formas.

- Seus familiares incentivaram a aquisição da leitura e escrita; compra de livros; visita a biblioteca; Solicitando a escrita de algum tipo de texto; carta, bilhete, ou outros documentos.

- Contribuição de outros espaços sociais, (igreja, associação grupos de amigos, pessoas da comunidade e outros) na aquisição do capital cultural;

- Adversidades na aquisição do capital linguístico; sofreu ou sofre angustias nos espaços escolares; no relacionamento entre colegas e professores; em seus estudos referentes a aquisição do capital linguístico; forma de superação.

### **7 - Qualidade da Educação Pública**

- Análise da qualidade da Educação Pública com base em sua trajetória escolar; qualidade da escola; qualidade do ensino.

- Fatores referentes à qualidade da educação pública que interferiram em sua trajetória escolar.

- Fatores referentes à qualidade do ensino público que contribuíram em sua permanência escolar.

- Percebe lacunas em sua formação devido à qualidade da educação pública.

- Reprovação em sua trajetória escolar. Fatores que contribuíram na reprovação.

### **8 - Mobilização familiar**

- Contribuição da família na permanência escolar. Formas de mobilização.

- Outras pessoas que colaboraram em sua permanência escolar.

### **9 - Os significados da permanência escolar.**