


## Protagonismo estudantil em escolas rurais de ensino médio: uma experiência do Ceará

Student Protagonism in rural high schools: an experience from Ceará

Protagonismo estudiantil en escuelas secundarias rurales: una experiencia de Ceará

Willana Nogueira Medeiros Galvão   
Instituto Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil  
willananogueira@gmail.com

Sofia Lerche Vieira   
Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil  
sofia.lerche@uece.br

Eloisa Maia Vidal   
Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil  
eloisamvidal@yahoo.com.br

*Recebido em 05 de junho de 2023*  
*Aprovado em 18 de julho de 2023*  
*Publicado em 06 de agosto de 2024*

### RESUMO

O artigo tem como objetivo investigar como três escolas do interior do Ceará, que atendem alunos das localidades rurais, têm estimulado o desenvolvimento da cidadania e do protagonismo estudantil. A pesquisa tem como fundamentos teórico-metodológicos o paradigma interpretativo, a abordagem qualitativa, do tipo exploratória quanto ao objetivo e aplicada quanto à natureza. O método foi o estudo de casos múltiplos, com uso de entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e alunos. Realizou-se também pesquisa bibliográfica para diálogo com os achados de campo. Os resultados obtidos foram trabalhados a partir da análise de conteúdo e constatou-se que embora as condições de acesso à educação estejam asseguradas, as condições de atendimento dos alunos são permeadas por dificuldades diversas, desde a infraestrutura física dos prédios, transporte escolar, professores e que as condições de contexto externo associadas às limitações sociais e econômicas tolhem a capacidade de escolha da trajetória escolar dos jovens. Observou-se que as escolas fomentam uma série de ações no sentido de mobilizar os alunos e proporcionar espaços que favoreçam posturas protagonistas por parte deles, estimulando o exercício da cidadania e do protagonismo juvenil. No entanto, as situações constatadas nas três escolas que atendem a população rural, evidenciam que o poder público, apesar do esforço, não tem conseguindo assegurar a redução

das desigualdades e o cumprimento dos preceitos constitucionais na garantia do direito à educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Protagonismo estudantil; Escolas rurais; Ensino médio.

## ABSTRACT

The article aims to investigate how three schools in the interior of Ceará, which serve students from rural locations, have stimulated the development of citizenship and student protagonism. The research has as theoretical and methodological foundations the interpretive paradigm, the qualitative approach, of exploratory type as to the objective and applied as to the nature. The method was a multiple case study, using semi-structured interviews with managers, teachers, and students. A bibliographic research was also carried out to dialogue with the field findings. The results obtained were worked from the content analysis and it was found that although the conditions of access to education are ensured, the conditions of students' attendance are permeated by various difficulties, from the physical infrastructure of the buildings, school transportation, teachers, and that the conditions of the external context associated with social and economic limitations hinder the ability to choose the young people's school path. It was observed that schools promote a series of actions in order to mobilize students and provide spaces that favor protagonist attitudes on their part, stimulating the exercise of citizenship and youth protagonism. However, the situations observed in the three schools that serve the rural population show that the public authorities, despite their efforts, are not able to ensure the reduction of inequalities and the fulfillment of constitutional precepts in guaranteeing the right to quality education.

**Keywords:** Student protagonism; Rural schools; High school.

## RESUMEN

El artículo tiene como objetivo investigar cómo tres escuelas del interior de Ceará, que atienden a estudiantes de zonas rurales, han estimulado el desarrollo de la ciudadanía y el protagonismo estudiantil. La investigación tiene como fundamentos teóricos y metodológicos el paradigma interpretativo, el abordaje cualitativo, de tipo exploratorio en cuanto al objetivo y aplicado en cuanto a la naturaleza. El método fue el estudio de casos múltiples, mediante entrevistas semiestructuradas a gestores, profesores y alumnos. También se realizó investigación bibliográfica para dialogar con los hallazgos de campo. Los resultados obtenidos fueron trabajados a partir del análisis de contenido y se constató que aunque las condiciones de acceso a la educación estén aseguradas, las condiciones de asistencia de los alumnos están permeadas por diversas dificultades, desde la infraestructura física de los edificios, el transporte escolar, los profesores y que las condiciones de contexto externo asociadas a las

limitaciones sociales y económicas dificultan la capacidad de elección del trayecto escolar de los jóvenes. Se observó que las escuelas incentivan una serie de acciones para movilizar a los estudiantes y proporcionan espacios que favorecen actitudes protagónicas de su parte, estimulando el ejercicio de la ciudadanía y el protagonismo juvenil. Sin embargo, las situaciones encontradas en las tres escuelas que atienden a la población rural muestran que los poderes públicos, a pesar del esfuerzo, no consiguen garantizar la reducción de las desigualdades y el cumplimiento de los preceptos constitucionales en la garantía del derecho a una educación de calidad.

**Palabras clave:** Protagonismo estudiantil; Escuelas rurales; Enseñanza secundaria.

## Introdução

Este artigo é fruto de um estudo mais amplo, denominado “Cidadania e protagonismo estudantil em escolas de ensino médio do Ceará” que resultou numa tese de doutorado da primeira autora. Neste texto, o objetivo é investigar como três escolas da amostra que atendem alunos das localidades rurais, têm estimulado o desenvolvimento da cidadania e do protagonismo estudantil. A Escola Miguel Carneiro localizada na zona rural do Município de Tianguá; a Escola do Campo Filhas da Luta Patativa do Assaré, que recebe estudantes oriundos de um assentamento presente em um distrito rural do município de Canindé; e a Escola Frei Policarpo, instituição urbana que possui dez extensões de matrículas rurais localizadas em distritos do município de Canindé. Esta última atende alunos das localidades rurais em dois contextos: os que assistem aulas nas extensões e os que se deslocam até a sede da cidade, via transporte escolar. Assim, embora as três escolas atendam alunos cujas famílias residem em localidades rurais, as condições de oferta e tratamento (Crahay, 2013) são substantivamente distintas.

O estado Ceará está situado na região Nordeste brasileira, e ocupa uma área territorial de 148.886 km<sup>2</sup>, praticamente toda localizada no que se denomina ‘polígono das secas’, com poucas chuvas (~800 mm por ano) e clima com temperaturas médias da ordem de 27,6°C. Sua população de 9.240.580 habitantes (IBGE, 2021) – 22,6% nas áreas rurais e 77,4% nas localidades urbanas – apresenta um rendimento nominal mensal per capita de R\$ 881,00<sup>1</sup> (IBGE, 2021), o que caracteriza condições de vida

limitadas por contextos socioeconômicos com acentuado nível de pobreza e sujeitos a vulnerabilidades sociais variadas. Esse cenário afeta as populações rurais de forma mais intensa que as urbanas.

As matrículas de ensino médio na rede estadual totalizam 332.340 alunos, sendo 19.953 matrículas rurais, o que corresponde a 6% do total, distribuídas em 79 escolas rurais, que correspondem a 11,8% do total de 671 escolas estaduais (Inep, 2021). A rarefação das populações rurais é fator que dificulta o acesso à escola, especialmente quanto se trata de ensino médio, última etapa da educação básica e cuja competência de oferta é estadual. Embora exista política pública para atendimento dos jovens via transporte escolar, persistem dificuldades envolvendo os acessos rodoviários, barreiras geográficas (serras, passagens molhadas, rios e outros corpos d'água, etc.), horários de rotas, e outros entraves que afetam os estudantes no acesso à escola.

No Brasil, a construção da consciência social da população foi comprometida pelas contradições e tensões no processo de formação da cidadania. O conceito de cidadania encontra-se associado aos conceitos de direito e de justiça e o cidadão pleno é o titular dos três direitos: civis, políticos e sociais. Cidadãos incompletos seriam os que possuem apenas alguns dos direitos e aqueles que não se beneficiam de nenhum direito são considerados não-cidadãos (Carvalho, 2002).

O protagonismo estudantil, enquanto elemento da formação para a cidadania, se revela como um método que prima pelo desenvolvimento de atividades em que o jovem ocupa uma posição de centralidade, e sua opinião e participação são valorizadas em todos os momentos. Nesse contexto, este artigo se apresenta como um esforço de compreender como essas questões têm se efetivado nas três escolas que atendem alunos provenientes das localidades rurais. Indaga-se em que medida essas instituições, cujo principal objetivo, de acordo com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9694/1996, é formar para a cidadania, tem fomentado o desenvolvimento da cidadania e do protagonismo estudantil de seus alunos e, em caso positivo, como tem feito. Para tanto, organizou-se o texto em três seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. A

primeira seção apresenta uma revisão de literatura sobre a educação da população rural no país; a segunda descreve a metodologia adotada no estudo e a terceira apresenta e discute os principais resultados encontrados.

## **Revisão de literatura: a educação da população rural no Brasil**

Historicamente, a educação oferecida para a população rural do Brasil foi proposta como uma forma de dominação da burguesia. Durante a República Velha (1889 – 1930), as elites agrárias do sudeste brasileiro eram as responsáveis pelas políticas públicas do país e não era interesse nem preocupação desse grupo oferecer acesso à educação para o povo. Seu foco era beneficiar o patronato, assegurar a produção de bens e serviços e garantir a conservação do capital e do lucro. O domínio da oligarquia cafeeira teve seu declínio durante o período em que Getúlio Vargas assumiu a presidência do Brasil, entre 1930 e 1945 (Machado, 2008).

A Era Vargas teve como principal objetivo impulsionar a indústria brasileira e a crise de 1929 representou uma válvula propulsora para que mudanças substanciais fossem gestadas no cenário nacional. A Constituição de 1934 marcou a efetivação do processo de industrialização e urbanização, e o abandono do café como principal fonte de lucro e exportação (Roncon; Machado, 2018). Diante desse novo cenário, um movimento migratório intenso das populações rurais para os grandes centros urbanos se inicia.

É também no texto da Constituição de 1934 que consta os primeiros traços do Estado como responsável pela educação e, apesar de todas as contradições presentes na produção do documento, foram regulamentados os valores mínimos de investimentos que deveriam ser aplicados pelos governos municipais, estaduais e federal, para a educação no campo, que era, na ocasião, responsabilidade única da União (Roncon; Machado, 2018). Faz-se necessário destacar que, ainda assim, a referida Constituição trata a escola rural pelo modelo latifundista, deixando de lado a perspectiva democrática e a qualidade do ensino. Ainda no campo legal, a Constituição de 1937, que institui o Estado Novo, ressalta a importância do trabalho no campo e de oficinas para a juventude (Roncon; Machado, 2018).

Segundo Oliveira (2017, p. 33), embora a educação do campo estivesse presente na pauta de discussão da legislação brasileira, ela era vista, nesse período, “como um meio para qualificar mão-de-obra barata para o mercado capitalista e a educação rural objetivava manter o trabalhador no campo, por meio do controle da elite. Este período foi denominado de Ruralismo Pedagógico”. Corroborando com a autora, Machado (2008) ressalta que o Ruralismo Pedagógico é uma das causas do esvaziamento do campo e, por consequência, o aumento da população urbana, já que ele não foi capaz de impulsionar as transformações necessárias que haviam sido propostas. Diante do grande contingente populacional nas cidades, proporcionado pelo projeto de desenvolvimento de Vargas, as escolas ficaram concentradas na área urbana, para melhor atender às necessidades da maioria da população. Essa perspectiva acentuou as históricas e culturais diferenças entre campo e cidade.

Durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964 – 1985), as ações governamentais aprofundaram as desigualdades sociais já presentes no Brasil, contribuindo com a concentração de renda nas mãos das grandes corporações que se estabeleceram no país, interessadas nos privilégios concedidos pelas autoridades políticas da época. Para as classes baixas não houve privilégios, mas sim, ação repressora do regime, que anulou os direitos civis e de cidadania (Machado, 2008).

Com o fim da ditadura civil-militar em 1985, e a instauração da redemocratização social e política, a educação no campo começou a se estabilizar, principalmente em função das lutas travadas pelos trabalhadores rurais e pelos movimentos sociais ligados ao campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). Com o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, em 2002, onde encontraram-se os grupos de Articulação Nacional por uma Educação do Campo, com apoio do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá), firmou-se a educação e a escola no campo como direito humano (Roncon; Machado, 2018).

Sobre isso, Oliveira (2017) ressalta que quando se assume esses ideais, afirma-se que qualquer brasileiro que vive no campo é um ser humano que possui os

mesmos direitos daqueles que vivem na cidade, como o reconhecimento de sua identidade, de sua cultura e de seus modos de vida, seus costumes e suas tradições, inclusive, na escola. A Constituição Federal de 1988, conhecida como 'Constituição cidadã', reflete essa perspectiva, destacando a educação como um direito e dever de todo cidadão; inclusive a educação do campo, que se volta não somente aos conteúdos tradicionalmente trabalhados, mas também a propiciar uma formação humana plena, ajudando no desenvolvimento do campo (Roncon; Machado, 2018).

Em cenário histórico mais recente, o Decreto nº 7.352, instituído em 2010, versa sobre a política de educação do campo e sobre o Pronera, determinando que:

Art. 1º. A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º. Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

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 populações do campo.

§ 2º. Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º. (Brasil, 2010).

Ao definir população e escola do campo, a legislação não só reconhece essa oferta como uma atribuição do poder público, mas insere a demanda num contexto de equivalência com as demais, a exemplo, da urbana. Importante destacar que os avanços no processo de escolarização da população rural no Brasil estão associados principalmente ao MST, um dos poucos movimentos do campo que possui um setor específico para tratar das questões de educação. Para Caldart (2000), a necessidade da escolarização e da ocupação da escola no Movimento Sem-Terra surge das famílias, principalmente, das mães de crianças assentadas. O fato destas precisarem

frequentar as escolas da cidade se configurava como uma contradição, e demonstrava haver uma demanda por uma oferta local, o que resultou na mobilização em prol da construção de escolas que atendessem os assentamentos.

A luta pela educação escolar no MST é por uma escola de qualidade, em que os alunos possam se ver como produtores de cultura e sujeitos de lutas, agindo em prol de seus direitos, principalmente, o de democratização da terra no Brasil, lutando em prol da transformação da realidade e da garantia de oportunidade de formação política e cultural do sujeito Sem-Terra. Nesse contexto, falar de educação para a juventude do campo, é falar de mobilização, protagonismo e identidade, questões que serão discutidas na próxima sub-seção.

### **Juventude e protagonismo estudantil**

Para refletir sobre juventude, é preciso compreender que esta é, segundo Diógenes (1998, p. 93) “tecida em um terreno de constantes transformações”, ou seja, não há um perfil de juventude, nem uma única concepção acerca desse conceito. Geralmente, associa-se o conceito de juventude aos aspectos biológicos de desenvolvimento e à faixa etária. Sobre essa questão, Levi e Schmitt (1996, p. 8) explicam que a juventude

[...] se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e poder. Nesse sentido, nenhum limite fisiológico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural das sociedades humanas, segundo o modo pelo qual tratam de identificar, de atribuir ordem e sentido a algo que parece tipicamente transitório, vale dizer caótico e desordenado. [...] De resto, é precisamente sua natureza fugidia que carrega de significados simbólicos, de promessas e de ameaças, de potencialidade e de fragilidade essa construção cultural, a qual, em todas as sociedades, é objeto de uma atenção ambígua, ao mesmo tempo cautelosa e plena de expectativas. Com esse olhar cruzado e ambivalente, no qual se misturam atração e desconfiança, as sociedades sempre construíram a juventude como um fato social intrinsecamente instável, irreduzível à rigidez dos dados demográficos ou jurídicos.



A expressão “protagonismo” está associada a ser protagonista de uma situação. Do grego “*prōtagōnistés*: *prōto* = primeiro + *agōnistés* = ator”; personagem principal, pessoa que, em um acontecimento qualquer, exerce papel relevante ou fundamental (Sacconi, 2010, p. 1685). Corroborando com essas reflexões, Ribas Junior (2004) define o protagonismo juvenil como sendo a participação consciente da juventude em ações de caráter público, que podem ocorrer no espaço escolar ou na comunidade: campanhas, movimentos, trabalho voluntário ou outras formas de mobilização.

A escola é um desses espaços de participação juvenil, na qual as agremiações de estudantes são historicamente importantes. Paulo Freire, em seus diversos livros, não trata especificamente do protagonismo estudantil, não chega a utilizar essa expressão, mas seus relatos podem ser associados a este modelo de escola e educação que se propõe libertador, crítico e reflexivo. Freire (2019, p. 61) apresenta uma ideia que se faz atual no debate acerca do protagonismo, ao afirmar que:

Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade. Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento.

Segundo Freire, a educação é o caminho, devendo haver uma mudança no projeto educacional superando seu caráter transmissor-receptor e transformando-se numa educação libertadora. Para o pensador, o processo educativo deve estar alicerçado no diálogo e por meio desse será construída a relação educador-educando. A criticidade está em todo o processo e colabora no sentido de romper com as relações verticais, geralmente, opressoras. Pauta-se na obra, a necessidade urgente de dialogicidade na educação, como essência do processo educativo, como prática de liberdade (Freire, 2019).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644483993>

O protagonismo, nesta perspectiva, está associado a formação para a cidadania, para o desenvolvimento pleno do cidadão. Segundo Costa (2001, p. 179)

[...] É uma modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade, ou da sociedade mais ampla.

A educação básica brasileira, segundo os documentos oficiais, tem como objetivos centrais preparar o educando para a cidadania e para o mercado de trabalho. E o protagonismo estudantil está relacionado diretamente com a preparação para a cidadania, o que repercute também na formação do sujeito como profissional. Assim, a escola se constitui como espaço onde estes conceitos ganham materialidade.

## Metodologia adotada

A pesquisa tem como fundamentos teórico-metodológicos o paradigma interpretativo (Guba; Lincoln, 1994), com uma abordagem qualitativa e foi classificada como exploratória quanto ao objetivo e aplicada quanto à natureza (Bastos, 2004). Apoiou-se no estudo de casos múltiplos como método, realizando-se entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e alunos (Yin, 2005).

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UECE (<http://www.uece.br/cep/>) via Plataforma Brasil e aprovado com parecer nº 5.007.928. Como a pesquisa foi realizada no cenário de pandemia, o estudo seguiu as orientações do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/CNS/MS da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que trata sobre orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Os nomes das escolas e municípios são mantidos, uma vez que, eles não possibilitam a identificação dos sujeitos envolvidos.

Enquanto recorte de pesquisa maior, este artigo seguiu os critérios de escolha selecionados na tese em questão. Para os fins do presente texto, com o intuito de

compreender como a questão aqui investigada têm sido tratada em escolas cearenses que atendem populações rurais, foram escolhidas três escolas que compuseram a pesquisa maior e cujos alunos são provenientes, no todo ou em parte, de localidades rurais: a Escola Miguel Carneiro; a Escola do Campo Filhas da Luta Patativa do Assaré; e a Escola Frei Policarpo, em que foram entrevistados as seguintes quantidade de sujeitos, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1- Entrevistados

ESCOLA	GESTÃO	PROFESSOR	ALUNO
Miguel Carneiro	1	3	3
Filhas da Luta Patativa do Assaré	2	3	3
Frei Policarpo	1	2	3

Fonte: elaboração própria

Os entrevistados foram questionados sobre a história da escola e do bairro, a função da instituição e as mudanças acarretadas pela pandemia. Abordou-se ainda a discussão sobre democracia, cidadania, formação cidadã, movimento estudantil, protagonismo estudantil e mobilização. Nas entrevistas com os gestores e professores perguntou-se ainda sobre a sua trajetória até o cargo e o perfil dos estudantes assistidos pela escola.

Os resultados foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011), que prevê três fases fundamentais que foram seguidas para os fins deste estudo: pre-análise; exploração do material e tratamento dos resultados. Com base no que propõe a análise de conteúdo e com o intuito de organizar o processo de análise, as categorias que emergiram do campo foram organizandas em: cidadania, território, política educacional e protagonismo estudantil. No interior das categorias centrais se encontram as categorias secundárias e esse conjunto permitiu o aprofundamento da questão de pesquisa para se chegar ao desvelamento do objeto central. Realizou-se também pesquisa documental e bibliográfica para diálogo com os achados de campo.

## Discussão sobre os achados da pesquisa

Nesta seção serão apresentados os principais achados da pesquisa de campo, obtidos por meio das entrevistas realizadas nas três escolas. A Escola Miguel Carneiro está localizada na zona rural do município de Tianguá, numa região serrana, distante cerca de 333,5 km de Fortaleza. Com 311 alunos e 21 professores, atende aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio, nos turnos manhã e tarde. A pobreza e a vulnerabilidade socioespacial são marcantes nessa localidade, com os alunos vivendo em famílias cuja maioria das mães (54%) e pais (62%) possuem cinco ou menos anos de estudo (Inep, 2019). No que diz respeito as taxas de rendimento, em 2019, a reprovação foi de 2,7%, o abandono foi de 3,4% e a taxa de aprovação foi de 93,9% (Inep, 2020).

O principal desafio da instituição é lidar com a autoestima dos alunos e fazê-los perceber novas possibilidades de vida a partir dos estudos, uma vez que vivem numa região de grande precariedade econômica e social, convivendo diariamente com ausência de equipamentos públicos, que estão mais presentes nos espaços urbanos. Na visão da gestão escolar,

[...] 100% dos nossos alunos são de zona rural, e muitos deles, as famílias são classe C, D e E, infelizmente. São famílias carentes, que sobrevivem da terra, agricultura de subsistência mesmo, certo? E esses jovens que nós temos, não têm uma visão mais ampla da educação, no sentido dos benefícios que ela pode levar eles a ter. Muitos fazem o fundamental, digamos assim, sem o incentivo para o ensino médio, quando chegam com a gente, a gente tem que buscar introduzir na visão deles de mundo, o que é o mundo, as possibilidades que eles podem ter com a educação, sabe? (Miguel Carneiro-Gestão).

A educação pública no Brasil, após o período de redemocratização, apresentou avanços significativos, principalmente, em relação aos marcos legais e à organização institucional para sua oferta (Cury, 2008). Nessa direção, Carvalho (2002) explica que o progresso mais importante se deu na ampliação do ensino fundamental, com o analfabetismo da população de 15 anos ou mais caindo de 25,4% em 1980, para 14,7%, em 1996, enquanto a escolarização da população na faixa de 7 a 14 anos subiu de 80%, em 1980, para 97%, em 2000. Isso revela que, de fato, houve um

progresso no campo educacional, principalmente, no que se refere ao acesso que tem atingido as novas gerações. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que o progresso se deu a partir de um piso muito baixo e faz referência, sobretudo, ao número de estudantes matriculados (Carvalho, 2002). Assim, os avanços não chegaram para todos e nem atinge a todos de maneira equânime.

Além disso, os desafios para a permanência desses alunos e para a compreensão das possibilidades que se apresentam com a escolarização ainda são latentes, fato que se dá, majoritariamente, por conta da ausência de oportunidades oferecidas no território onde os estudantes residem. Sobre essa questão, Caregnato et al. (2019, p. 471) põe em relevo o fato de que “as disputas sociais em torno das oportunidades educacionais são reiteradamente arbitradas em favor da preservação das assimetrias. O segmento social de origem dos estudantes condiciona sua inserção institucional, afetando as oportunidades de aprendizagem”. Essa percepção é corroborada por um professor da escola ao afirmar que

O nosso estudante, mais de 90% são filhos de trabalhadores agrícolas que não tem formação, mas que eles sempre incentivam os alunos também. [...] Então tipo assim, eles têm que buscar a forma de ter uma vida melhor, ter um futuro melhor. E aí a gente fala muito sobre essa mudança do protagonismo, do autoconhecimento, desse desenvolvimento das lideranças, e das capacidades que eles têm (Miguel Carneiro-Professor 1).

É perceptível as iniquidades educacionais no interior da rede estadual de ensino, a partir da relação entre a dimensão da desigualdade de acesso e tratamento. Isto porque a ampliação de vagas no ensino médio e superior é marcada por uma democratização “segregativa”, ou seja, determinados grupos sociais, historicamente desfavorecidos, tem ingressado no sistema escolar, no entanto, isso tem acontecido em situações de precariedade. A segregação acaba por se desenhar no interior do próprio sistema educacional, a partir da origem social desses grupos. A precarização, por sua vez, é verificada nas condições a que esse público está submetido nas escolas, como por exemplo, o acesso, os turnos, a infraestrutura ou as próprias oportunidades, condições que limitam a trajetória no sistema escolar e reduzem a capacidade de percepção de possibilidades, por parte dos alunos (Dubet, 2015).

Nessa direção, o depoimento do gestor escolar se revela ilustrativo ao afirmar que

... eu tinha alunos que sonhavam em querer fazer uma faculdade em Fortaleza, muitos já conversaram comigo, mas infelizmente não tem condição, a família não tem condição. E as oportunidades são poucas para esses meninos, até mesmo você estudar a noite, porque muitos trabalham, você estudar a noite em Tianguá, ou em Sobral, é difícil, porque muitos moram distante da sede mais de 20 km, 15 km.... (Miguel Carneiro-Gestão).

Além da desigualdade de classe, residir em área rural, segundo Ribeiro et al. (2015), torna as chances de acesso e progressão no sistema escolar mais difíceis. Consolidou-se a concepção de que são especialmente proeminentes os desequilíbrios entre indivíduos com origem nos meios urbano e rural, notadamente entre os níveis educacionais mais altos, o que insere os sujeitos em posição de desvantagem. Além disso, a desigualdade baseada na origem de classe dos indivíduos é pervasiva e persistente ao longo do tempo.

A Escola do Campo Patativa do Assaré está localizada no assentamento Santana da Cal, na zona rural do município de Canindé, situado no sertão cearense. Com 280 alunos e 19 professores, atende estudantes do 1º ao 3º ano do ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos turnos manhã, tarde e noite. Percebe-se que o nível de escolarização das famílias é baixo com 57% das mães e 53% do país possuindo cinco anos ou menos de escolarização (Inep, 2019). No caso dessa escola, que atende um perfil de população assentada, vinculada ao MST, tem ainda o fato de serem pais que precisaram lidar cedo com a questão da sobrevivência e da necessidade de residência. A escola apresentou uma taxa de reprovação em 2019 de 1,7%, abandono de 4,7% e aprovação de 93,7% (Inep, 2020).

A reforma agrária tem como objetivo central a redução da desigualdade no processo de distribuição de terra no Brasil, modificando a sua posse e seu uso, atendendo aos princípios da justiça social e ao aumento da produtividade. Os assentamentos representam um retrato tridimensional da Reforma Agrária, que é efetivada a partir do momento em que o Incra emite a posse da terra, ou seja, quando

os trabalhadores rurais sem-terra recebem o registro legal da terra, com o intuito de que a cultivem e promovam seu desenvolvimento econômico.

Nesse contexto, constata-se que no país e no estado Ceará se registra dificuldades com o atendimento das populações assentadas no que tange às políticas públicas, entre elas, a educação. Sobre a importância de uma escola que se identifique com o movimento dos assentados, um dos professores da escola se posiciona da seguinte forma:

Geralmente as escolas regulares que nós temos inseridas no campo, elas têm uma visão meio capitalista, elas geralmente querem formar o estudante para o estudante sair para fora, para o mundo do mercado lá fora, isso está preparando o educando e a educanda para ir lá para o mundo do trabalho. Então é uma visão bem capitalista. E a gente tenta mostrar para eles, que eles fazem parte da história da comunidade deles, que eles são os sujeitos protagonistas da sua comunidade. Então eles chegam com esse perfil, com esse pensamento, e com a visão menosprezada deles mesmo, de não acreditarem que eles são sim capazes de modificar o espaço no qual eles são inseridos (Patativa do Assaré-Professor 1).

Quando há escolas voltadas à realidade específica da população rural, estas, geralmente, apresentam problemas de infraestrutura e de falta de professores, o que mostra a fragilidade da política educacional para este setor. Este fato foi confirmado pela pesquisa “O Panorama da Educação no Campo”, divulgada em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que afirma ser ainda muito preocupante a questão da educação no meio rural.

Os movimentos populares do campo calculam que o *déficit* de escolas nessas áreas seja de aproximadamente 500 unidades. A população do campo, de acordo com dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de cerca de 30 milhões de pessoa, o equivalente a 17% da população brasileira, ou ainda, aproximadamente a população de um país como a Argentina. Ou seja, mesmo representando um percentual significativo da população brasileira, crianças, jovens e adultos residentes das áreas rurais do Brasil ainda lutam para conseguirem uma política pública diferenciada de educação no campo (Silva; Lima, 2011).

Sobre esse assunto, o gestor da escola esclarece que

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644483993>

Trabalhadores do campo e o campo, tem uma particularidade muito específica, não apenas por suas características geográficas, que são diferentes da urbana, mas porque existe o contexto, né? E nossos estudantes, eles vêm desse contexto, né? Um contexto histórico de desigualdades marcadas pela concentração fundiária. Então, quando a gente está falando em Educação do Campo, a gente está falando desse meio, né? De o campo de disputa, porque a gente compreende que desde o início da história do que a gente chama hoje de Brasil, foi marcado pela concentração fundiária, né? (Patativa do Assaré- Gestão).

A Escola Frei Policarpo também se localiza no município de Canindé. Com 816 alunos e 40 professores, atende estudantes do 1º ao 3º ano do ensino médio, nos turnos manhã, tarde e noite. Embora esteja localizada na zona urbana do município, conta com extensões de matrículas rurais para atendimento dos estudantes do ensino médio que não podem se deslocar até a sede da cidade, para frequentarem a escola no seu prédio. Nesse caso, apenas os professores que lecionam na localidade pertencem à escola-sede, uma vez que o espaço físico, onde as aulas acontecem, é cedido por escolas pertencentes à rede municipal. Como nas duas escolas anteriores, 51% das mães e 48% dos pais possuem cinco anos ou menos de estudo (Inep, 2019). Nesta escola, em 2019, a taxa de reprovação foi de 2,2%, o abandono foi de 1,6% e a aprovação foi de 96,2% (Inep, 2020).

No que tange ao atendimento nas extensões de matrícula, um dos professores explica que

[...] há uma parceria com a escola municipal [para a oferta nas extensões rurais], então a escola municipal funciona manhã e tarde e à noite a partir das seis às nove a nossa; a carga horária é reduzida a noite, então do intervalo tudo acontece antes, merenda, lanche, tudo é antes da aula e não tem intervalo. Eu faço parte da zona rural, das extensões e acontece dessa forma (Frei Policarpo-Professor 1).

Considerando o porte da matrícula dessas turmas fora de sede que se abrigam em escolas municipais, mas cujas condições de funcionamento são nitidamente distintas, deve-se ponderar sobre a qualidade da oferta e o vínculo do estudante com a escola-sede. É importante ressaltar ainda, que tais matrículas sequer figuram nas estatísticas oficiais, pois são contabilizadas publicamente como uma matrícula da escola-sede, o que levou Vieira et al. (2017) a denominar de 'matrículas invisíveis',



confirmado por Lima (2020) e cujos valores chegam a 6% do total de matrículas de ensino médio público do estado do Ceará. Para os professores, essa questão tem relação também com a discussão da cidadania, uma vez que apesar do acesso à escola, o estudante não tem seu direito à educação plenamente garantido, afinal, ele está alicerçado em três pilares – acesso, permanência e qualidade – e só é possível falar com propriedade do primeiro.

O aluno que estuda em turmas fora da sede da escola não tem acesso à espaços de biblioteca, laboratórios de informática, ciências, quadra de esportes etc. A este estudante cabe apenas o espaço da sala de aula e o professor designado pelo estado. Ele é privado do direito de escolha, uma vez que uma escola nessas condições é a única possibilidade que se apresenta. Na visão de um professor é

Complicado você escolher uma escola, onde você só tem uma opção, porque as escolas de ensino regular, nos interiores, têm as extensões divididas: dez extensões ficam para a escola Paulo Sarasate que é outra escola de ensino regular e dez ficam para a escola Frei Policarpo, então não tem escolha para os alunos que moram na zona rural daquelas extensões, só têm a Frei Policarpo para escolher. [...] quando o jovem lá da zona rural quer uma [escola] profissional, quer um curso técnico, não tem... só restou mesmo escolher a única opção que tem que é a nossa escola (Frei Policarpo-Professor 2).

O acesso desta geração à educação, ainda que nessas condições, representa um avanço em relação às gerações anteriores que nem mesmo tinham o acesso garantido, como bem mostra os anos de escolaridade dos pais e mães. No entanto, cabe refletir sobre as condições em que essa oferta tem sido pautada, uma vez que a precariedade das condições de permanência pode representar estímulo à evasão e interrupção precoce da trajetória escolar.

Um outro tipo de atendimento aos estudantes das localidades rurais diz respeito aos que precisam se deslocar, com uso de transporte escolar para chegar até a escola diariamente, na região urbana. Um aluno morador de uma localidade rural e que estuda na escola-sede município afirma que essa é

... a única possibilidade que tem para mim, né? É ir para lá, para a cidade. Só que aí tem a questão do transporte, né? Da distância. Já passei por diversas

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644483993>

dificuldades por conta dessa distância. [...] se houvesse a possibilidade de toda minha família se mudar para cidade, para perto da escola, com certeza eu gostaria bastante. Porque além de melhorar a questão da ida para escola, né? Iam se abrir muitos leques para mim, né? Trabalho, cursos, então seria um acesso bem melhor (Frei Policarpo-Aluno 1).

Observa-se que a dificuldade de deslocamento representa um empecilho para a permanência dos alunos na escola, assim como o reconhecimento sobre a privação de oportunidades, caso este tivesse a possibilidade de residir na sede do município. Corroborando com essa percepção, Araújo (2011) explica que o ideal emancipador e igualitário do direito à educação também foi mitigado pelas próprias relações que se estabeleceram na dinâmica das instituições educacionais, muitas vezes denunciadas como reprodutoras das desigualdades sociais e como inculcadoras dos valores e interesses das classes sociais que detêm os poderes econômico e político.

A partir do contato com as três escolas que atendem jovens alunos provenientes das populações rurais no Ceará, percebeu-se que, apesar dos desafios relacionados à localização, os estudantes gostam do território rural onde residem, e o qual este é importante para eles. O aluno de uma das escolas destaca que

Eu nasci em sítio e pretendo continuar assim, porque o meio urbano é algo muito pesado, não pesado, digo conturbado, digamos assim. E a paz de sítio, eu acho que é uma coisa que é simplesmente maravilhosa, você sair, conseguir ver toda a natureza, poder ver inúmeros animais diferentes, é uma coisa que, para mim, eu valorizo muito (Miguel Carneiro-Aluno 2).

Gostar do espaço onde reside e querer permanecer nele é essencial porque indica que se houver a oferta de oportunidades locais, parte significativa dos estudantes pode contribuir com o desenvolvimento da região. Nesse contexto, destaca-se a importância de relacionar o território com o cotidiano educacional dos estudantes, de ajudá-los a se identificar e a conhecer o espaço. Na compreensão do gestor de uma das escolas

... a gente também tem discutido que não basta está no campo do discurso, de dizer que precisamos continuar no campo, existem condições objetivas para as pessoas permanecerem no seu lugar de origem. Não é só por uma paixão ao lugar onde nasci que vai determinar se a gente fica ou não, mas as

condições concretas de vida e por isso é que a educação tem que caminhar junto com as políticas públicas, né? (Patativa do Assaré-Gestão).

Valorizar o espaço rural e oferecer oportunidades para a juventude se revela uma estratégia importante para os alunos e para o avanço social dos espaços historicamente negligenciados pelo poder público. O espaço rural também é um espaço de exercício da cidadania e considerando essa perspectiva, procurou-se identificar nos espaços escolares experiências mobilizadoras dos jovens no sentido do protagonismo estudantil.

### **O protagonismo estudantil em escolas rurais do Ceará**

A educação formal é um ato social, que pensado e organizado a partir das necessidades de uma sociedade, faz refletir sobre a função social da escola pública, em seus propósitos e objetivos, em que a escola se mostra necessária e urgente. A educação passou, nas últimas décadas, a ser abordada e compreendida como parte de um processo social global, o que significa que ela não pode e nem deve ser considerada e compreendida autonomamente, desvinculada do seu contexto histórico-social (Guarechi, 1998, p. 101). Apesar dessa perspectiva geral, não se pode negar a especificidade da escola, ou seja, que ela é única dentro dessa mesma sociedade, por ser, ao mesmo tempo, fruto dela, ser influenciada por ela, e, também, instrumento capaz de questionar a sociedade e intervir, uma vez que trabalha com a formação das novas gerações (Coelho; Orzechowski, 2011).

Nesse contexto, percebe-se que as escolas selecionadas têm estabelecido como fio condutor do processo educativo, uma atenção diferenciada aos estudantes das localidades rurais. Elas têm se proposto a ser espaços capazes de gerar oportunidades, proporcionando uma formação carregada de sentido e, com isso, impulsionando a construção da consciência crítica do sujeito. O gestor de uma das escolas rurais argumenta que

... a gente busca formar sujeitos críticos da realidade, sujeitos protagonistas, né? O próprio termo sujeito da história, é sujeito dos processos. É esse perfil que a gente quer construir, né? Pessoas críticas da realidade, mas

também pessoas transformadoras. E aí vem o termo práxis, né? Também usado por Paulo Freire, é de compreender a realidade e intervir nela para transformá-la. Inclusive esse é um debate muito constante e cheio de conflitos porque há inclusive um imaginário, um ideário de escola, uma expectativa que a escola prepare os estudantes para o futuro, né? (Patativa do Assaré–Gestão).

Isso significa dizer que dar opções para o sujeito e formá-lo no sentido integral, para atuar socialmente, para exercer sua cidadania, não se resume em proporcionar o acesso aos conteúdos que vão ajudá-lo na seleção para o ensino superior. A formação é para a construção do sujeito social, crítico, atuante e protagonista na sociedade.

Observou-se uma série de ações, nas escolas da amostra, no sentido de mobilizar os alunos e proporcionar espaços que fomentem posturas protagonistas por parte deles. Em termos curriculares, as escolas contam as disciplinas de Formação para a Cidadania, Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Projetos Sociais (NTPPS) e elaboração do Projeto de vida. No que se refere ao apoio docente, há o projeto Professor Diretor de Turma (PDT), em que um docente é responsável por uma turma, realizando uma espécie de apadrinhamento. O professor se dedica ao acompanhamento da turma e das instâncias representativas dos estudantes, que se expressam de três diferentes formas: a) por meio do grêmio estudantil, b) dos líderes de sala e c) dos núcleos de bases. Os estudantes contam então, com essa representação docente para diálogo e encaminhamento de suas demandas com outros professores, gestores e Secretaria Estadual de Educação.

No Quadro 2, é possível observar projetos, programas e ações que: 1) são gestados pela própria escola e seus estudantes; 2) foram propostas a partir do advento da pandemia de covid-19 que marcou o mundo nos anos de 2020 e 2021, e da necessidade de manutenção do vínculo escola-estudante em tempos de ensino remoto emergencial adotado com vistas a dar continuidade ao processo de escolarização e ao mesmo tempo preservar à vida, evitando maior possibilidade de contaminação.

Quadro 2 – Iniciativas de fomento ao protagonismo estudantil

ESCOLA/ESTUDANTES	PANDEMIA (ATIVIDADES VIRTUAIS)
Monitoria	WebArt
Esportes diversos	Podcast
Debate filosófico	Saraus e festivais
Inventário da realidade	Quiz e gincanas
Círculos de leitura	Círculos de leitura
Semana cultural e científica das escolas	Laboratório de Redação
Cursos de formação complementar	Utilização das redes sociais
Participação em manifestações e assembleias	Cursos de formação complementar
Projetos de preservação do meio ambiente	Apresentação de trabalhos em equipe sobre temas de impacto social
Formações preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	Formações preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

Fonte: elaboração própria, 2022

São iniciativas de natureza acadêmica, social, de acesso à cultura, ao esporte e de inovação tecnológica. No que se refere a este último, percebe-se a apropriação da juventude, nos últimos anos, dos espaços virtuais para se expressar e se organizar. Com a pandemia e a necessidade de adoção do ensino remoto emergencial, esse processo foi acelerado, tendo as escolas e seus estudantes investido em espaços e ações de protagonismo virtual para o desenvolvimento não apenas das aulas, mas também de projetos e experiências de comunicação que antes seriam realizadas presencialmente nas escolas.

As três escolas destacaram que o uso das ferramentas digitais as aproximou dos alunos, pois os jovens gostam de utilizar essas estratégias, e um exemplo concreto foi percebido no significativo número de atividades virtuais, como mostra o Quadro 1, que foram realizadas no período de isolamento. Segundo um dos professores isso se deu em virtude da

... atualidade traz as ferramentas digitais como um mecanismo de apoio do desenvolvimento do protagonismo desses meninos. Nós temos muitos alunos

assim... por exemplo, eu estava olhando hoje o perfil da Erika, essa menina está virando uma influencer, está com 30 mil seguidores no Instagram (Miguel Carneiro-Professor 1).

Assim, observa-se que o protagonismo estudantil pode representar, no âmbito de uma escola que atende alunos das localidades rurais, um elemento associado à formação cidadã e colaborar com o desenvolvimento dos estudantes em termos sociais e acadêmicos. Promover uma formação pautada na cidadania, num contexto social marcado por profunda contradição e desigualdade, representa um desafio e fomentar o protagonismo sem romper os limites do que representa a autonomia estudantil, também se mostra uma operação complexa. Soma-se a essas dificuldades o cenário de pandemia que se desenhou a partir de 2020. Destaca-se que o governo necessita desenvolver mecanismos de acompanhamento as escolas e estas, por sua vez, precisam manter um diálogo democrático constante com os estudantes.

## Conclusões

O estudo das três escolas que atendem alunos das localidades rurais se mostrou um campo fértil para identificação de iniciativas educacionais desenvolvidas pelas escolas, com vistas a atender ao perfil desses alunos, instigando seu protagonismo, uma formação crítica e comprometida com o exercício da cidadania, o fortalecimento da sua identidade e a aproximação com as inovações tecnológicas.

Provenientes de famílias com baixa escolaridade, o acesso ao ensino médio, mesmo que em condições precárias, representa um avanço na conquista dos direitos inerentes à cidadania, no entanto, se o acesso se coloca como um dado da realidade, as condições de permanência e tratamento desses jovens ainda se revelam insuficientes. As situações constatadas nas três escolas que atendem populações rurais evidencia que o poder público, apesar do esforço, não está conseguindo assegurar a redução das desigualdades e o cumprimento dos preceitos constitucionais.

O que se constatou, numa rápida síntese acerca das três escolas foi que:

- a) a Escola Miguel Carneiro se materializou como, se não o único, o principal e mais importante bem público para a sua comunidade. É o canal de diálogo das pessoas locais com o mundo exterior, que cotidianamente parece estar profundamente distante daquela localidade. A própria existência da escola, nesse espaço historicamente negligenciado pelo poder público, representa um avanço na discussão do direito à educação e valorização dos estudantes da zona rural.
- b) a Escola Filhas da Luta Patativa do Assaré, como escola do campo, atendendo a alunos dos assentamentos da Reforma Agrária, apresenta forte engajamento político permeando todo o processo educativo, amplificando ainda mais o compromisso com os movimentos sociais, fomentando uma educação popular e libertadora. Temas como o direito à moradia ganha destaque na discussão em torno da cidadania, se expressando na proposta pedagógica da instituição.
- c) a Escola Frei Policarpo, localizada na zona urbana, apresenta uma oferta diversificada devido a quantidade de extensões de matrículas nas localidades rurais. A infraestrutura dos locais onde ocorrem as aulas, via de regra, prédios cedidos pela prefeitura, são limitantes e precários, não havendo acesso a nenhum outro espaço que não seja a sala de aula. É uma matrícula oculta, que nem mesmo é problematizada poder público responsável pela oferta, já que os alunos são associados à escola-sede, ou seja, os seus dados de matrícula e os resultados educacionais estão vinculados ao da instituição localizada na sede do município, ainda que muitos alunos nunca tenham estado nesse espaço.

Um fato que chamou a atenção foi que, mesmo em cenários de dificuldades de atendimento educacional os mais diversos, as taxas de reprovação e abandono nas três escolas são inferiores às taxas médias da rede estadual, o que aponta para a resiliência desses jovens, que resistem, permanecem na escola e obtêm sucesso no ano letivo.

Uma conclusão a que se pode chegar é que as populações residentes em territórios marcados pela desassistência e pela vulnerabilidade econômica e social, a exemplo dos cenários onde estão inseridas as escolas estudadas, tendem a se distanciar da mobilidade social, das expectativas e das possibilidades de melhoria do

seu bem-estar. Muito ainda há para ser produzido sobre esse assunto, considerando que apesar das conquistas legais, o atendimento da população rural, no que tange a oferta e qualidade dos serviços educacionais pelo poder público, não tem sido satisfatoriamente atendido.

## Referências

- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: o problema maior é o de estudar. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n39/n39a18.pdf> . Acesso em: 3 jan. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BASTOS, Nubia Maria Garcia. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico**. Fortaleza: Gráfica e Editora Nacional. 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 2010.
- CALDART, Roseli Salete. **A educação do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes. 2000.
- CAREGNATO, Celia Elizabete, et al. Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro: estratificações entre os níveis médio e superior da educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 469-486, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- CARVALHO, José Murilo **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.
- COELHO, Nara; ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. A função social da escola pública e suas interfaces. **Anais do X Congresso Nacional de Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena. 2001.
- CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec Nova série**, São Paulo, v. 3, n. 1. p. 9-40, 2013. Disponível em:



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644483993>

<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/202>.  
Acesso em: 3 jan. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, 48, p. 205-222, 2008. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edur/a/PHhyxsVmtHVxX6Hjtn5ZkZp/abstract/?lang=pt>.  
Acesso em 23 ago. 2022.

DIÓGENES, Gloria. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento Hip Hop**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto. 1998.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Cadernos CRH**, 28 (74), p. 255-266, maio/agosto 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 23 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2019.

GUBA, Egon. G.; LINCOLN, Yvonna. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman. K.; Lincoln, Yvonna. S. (Eds). **Handbook of qualitative reseach**. Thousand Oaks/California: Sage, 1994, p.105-107.  
GUARECHI, Pedrinho A. **Sociologia Crítica alternativas de mudanças**. Porto Alegre, Mundo Jovem. 1998.

IBGE. **IBGE Cidades**. Brasília: IBGE. 2021. Disponível em:  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 1 jun. 2023.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: MEC. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 2 abr. 2023.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: MEC. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 2 abr. 2023.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: MEC. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 2 abr. 2023.

INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Inep. 2007. Disponível em:  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/panorama-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 15 mai. 2021.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644483993>

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. (Org). **História dos jovens: da antiguidade a era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

LIMA, Ana Léa Bastos. Escolas invisíveis: as extensões de matrícula de ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2020. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=97734>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MACHADO, Vitor. Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural. **Tese (Doutorado em educação)**. Universidade Federal de Campinas, Campinas. 2008. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1606792>. Acesso em: 18 set. 2021.

OLIVEIRA, Danielle Arena de. A Educação do Campo como Prática Pedagógica: em busca de uma ação transformadora. **Tese (mestrado profissional em Docência para a Educação Básica)**, Faculdade de Ciências, UNESP. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150681>. Acesso em: 4 fev. 2023.  
RIBAS JUNIOR, Fabio Barbosa **Educação e protagonismo juvenil**. 2004. Disponível em: [www.prattein.com.br](http://www.prattein.com.br). Acesso em: 18 jun. 2019.

RIBEIRO, Carlos; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murilo Marschner Alves de. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960-2010. In: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajетórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos** São Paulo: Editora Unesp, pp. 79-108, 2015.

RONCON, Leticia Yane Zago; MACHADO, Vitor. **A educação do campo na formação de crianças assentadas: a produção da consciência do espaço habitado na visão dos professores**, v. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor\\_2018/10/8\\_Leticia\\_Roncon.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/10/8_Leticia_Roncon.pdf). Acesso em: 24 jan. 2021.

SACCONI, Luiz Antônio. **Grande Dicionário Sacconi da língua portuguesa: comentado, crítico e enciclopédico**. São Paulo. Nova Geração. 2010.

SILVA, Bráulio Maciel; LIMA, Iviana Gonçalves de. Desenvolvendo cidadania no campo: dificuldades e perspectivas da educação em um assentamento. **Anais do Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. ANPAE. 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0086.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche et al. Reações das políticas educacionais estaduais nas escolas: um estudo de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo. **Cadernos Cenpec - Nova série**, v. 6, n. 2, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso-planejamento e método**. Porto Alegre: Bookmam, 2005.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

### Notas

---

<sup>1</sup> Este valor atualizado pelo IPCA para novembro de 2021 e convertido em dólar comercial equivale a U\$ 180,00.