

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO  
SUL PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Elizeth Nolasco das Neves**

**HOMEM DO CAMPO X EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
DISCURSO DE ALUNOS DA ZONA RURAL**

**PARANAÍBA/MS  
2025**

**ELIZETH NOLASCO DAS NEVES**

**HOMEM DO CAMPO X EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
O DISCURSO DE ALUNOS DA ZONA RURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Cultura

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvane Aparecida de Freitas

**PARANAÍBA/MS  
2025**

---

N423h Neves, Elizeth Nolasco

Homem do Campo X Educação do Campo: discurso de alunos da zona rural/ Elizeth Nolasco das Neves. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2025.  
120 p.

Dissertação (Pós Graduação) – Programa de Pós Graduação em Educação –  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas

1. Homem do campo. 2. Educação do campo. Alunos. Discurso. Subjetividade.  
Identificações. I. Título. II. Freitas, Silvane Aparecida de.

CDD 23. ed. - 370.1934

**ELIZETH NOLASCO DAS NEVES**

**HOMEM DO CAMPO X EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISCURSO DE  
ALUNOS DA ZONA RURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 02/04/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

**Participação por videoconferência**

---

**Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas**  
**Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora**

**Participação por videoconferência**

---

**Prof. Dr. Lucilo Antônio Rodrigues**  
**Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)**

**Participação por videoconferência**

---

**Profa. Dra. Vânia Maria Lescana Guerra**  
**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**

## DEDICATÓRIA

Para um anjinho.  
Ainda que não tenhas vivido entre nós,  
a tua memória foi um farol de força e  
esperança, guiando-me em meio  
às dificuldades.  
Que este trabalho seja uma homenagem ao teu  
breve, mas profundo impacto na  
minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meu profundo agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul por todo o suporte e oportunidades que me foram oferecidos ao longo deste caminho. Através do programa, tive a chance de aprofundar meus conhecimentos.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa, que foi fundamental para que eu pudesse me dedicar integralmente aos meus estudos e projetos. Sem esse apoio, cada passo dessa trajetória teria sido muito mais desafiador.

Um agradecimento especial também aos sujeitos da pesquisa, que contribuíram com suas histórias. A participação de vocês foi essencial para a construção de resultados significativos, permitindo uma reflexão mais ampla sobre a educação e suas implicações na vida dos indivíduos.

Agradeço sinceramente a todos os professores que cruzaram meu caminho ao longo da minha trajetória acadêmica.

A minha orientadora, Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas, agradeço pela orientação, paciência e incentivo.

A todos os professores com quem tive a honra de estudar, agradeço pelas lições valiosas, pelo exemplo de dedicação e pela inspiração que, sem dúvida, moldou meu pensamento crítico e minha visão de mundo. Vocês são verdadeiros agentes de transformação e, por isso, meu reconhecimento.

“De tudo ficaram três coisas:  
A certeza de que estamos sempre começando.  
A certeza de que precisamos continuar.  
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.  
Portanto, devemos:  
Fazer da interrupção um caminho novo.  
Da queda, um passo de dança.  
Do medo, uma escada.  
Do sonho uma ponte”.

Fernando Pessoa

## RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual De Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura. Adotamos como aporte teórico metodológico os estudos do Círculo de Bakhtin, de Stuart Hall para explicar a complexidade das identidades e a influência do “outro” na formação do eu, além de alguns autores da análise do discurso como Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Concebemos, assim, o homem como um ser social, o sujeito sócio historicamente e ideologicamente constituído. O ponto norteador desta pesquisa é a seguinte questão: Como se constitui o discurso, a subjetividade e as identificações de estudantes pertencentes à zona rural que estudam na Escola Estadual Coelho Neto – Itarumã – Goiás? Diante dessa questão, propomos que o discurso e a subjetividade dos sujeitos são sócio historicamente desenvolvidos via construção dos signos: homem do campo x educação do campo. Traçamos como objetivo geral discutir as vozes sócio-históricas que compõem a subjetividade dos estudantes, por meio de seus relatos pessoais, dos relatos de si e do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), assim compreender as identificações dos alunos que vivem na zona rural por meio de seus relatos. Nas aulas, solicitamos aos alunos para concederem uma entrevista, objetivando coletar dados para a pesquisa. Dos relatos coletados, foram selecionados recortes para análise que estivessem em consonância aos objetivos desta pesquisa. Nosso intuito foi refletir se os signos “homem do campo” e “educação do campo”, com o tempo, foram deixando de denotar uma realidade em si, passando a ser signos ideológicos, por levarem realidades sócio-históricas discursivas múltiplas, que em alguns momentos são conflitantes e em outros são amigáveis. Assim, conclui-se que as entrevistas com os estudantes mostram que as identidades dos alunos são moldadas por interações sociais e culturais, refletindo uma multiplicidade de vozes que se entrelaçam em um contexto de mudanças, também enfrentam desafios significativos, como a precariedade do transporte escolar e a falta de infraestrutura nas escolas. Os relatos destacam a importância do trabalho no campo e a responsabilidade familiar, ao mesmo tempo que expressam um desejo de acesso a uma educação de qualidade e a aspiração por um futuro melhor. Esta pesquisa destaca a necessidade de políticas educacionais que respeitem as especificidades da educação do campo, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo para esses estudantes. Dessa forma, compreendemos que as experiências individuais e coletivas se entrelaçam, moldando a forma como esses estudantes se veem e se posicionam no mundo.

Palavras-chave: Homem do campo. Educação do campo. Alunos. Discurso. Subjetividade. Identificações.

## ABSTRACT

This dissertation presents the final results of a Master's degree research in Education developed in conjunction with the Postgraduate Program in Education at the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba University Unit, in the research line "Language, Education and Culture". We adopted as theoretical and methodological support the studies of the Bakhtin Circle and Stuart Hall to explain the complexity of identities and the influence of the "other" in the formation of the self, in addition to some authors of discourse analysis such as Michel Pêcheux and Eni Orlandi. We thus conceive of man as a social being, the subject socio-historically and ideologically constituted. The guiding point of this research is the following question: How are the discourse, subjectivity and identifications of students from rural areas who study at the Coelho Neto State School – Itarumã – Goiás constituted? In view of this question, we propose that the discourse and subjectivity of the subjects are socio-historically developed through the construction of signs: country man x country education. Our general objective was to discuss the socio-historical voices that make up the subjectivity of students, through their personal accounts, self-reports, and the school's Political Pedagogical Project (PPP), thus understanding the identifications of students who live in rural areas through their accounts. In class, we asked students to give an interview, aiming to collect data for the research. From the accounts collected, excerpts were selected for analysis that were in line with the objectives of this research. Our intention was to reflect on whether the signs "country man" and "country education", over time, stopped denoting a reality in themselves, becoming ideological signs, because they carry multiple discursive socio-historical realities, which are sometimes conflicting and sometimes friendly. Thus, it is concluded that the interviews with the students show that the students' identities are shaped by social and cultural interactions, reflecting a multiplicity of voices that intertwine in a context of change, and that they also face significant challenges, such as the precariousness of school transportation and the lack of infrastructure in schools. The reports highlight the importance of working in the fields and family responsibilities, while also expressing a desire for access to quality education and the aspiration for a better future. This research highlights the need for educational policies that respect the specificities of rural education, promoting a more inclusive school environment for these students. In this way, we understand that individual and collective experiences intertwine, shaping the way these students see themselves and position themselves in the world.

Keywords: Rural people.Rural education.Students.Discourse.Subjectivity. Identifications.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Cidade de Itarumã	49
<b>Figura 2:</b> Igreja São Sebastião.	50
<b>Figura 3:</b> Igreja Matriz de São Sebastião.	51
<b>Figura 4:</b> Colégio Estadual Coelho Neto Ano:1984.	53
<b>Figura 5:</b> Colégio Estadual Coelho Neto Ano: 2023.	55
<b>Figura 6:</b> Fonte: <a href="http://Itaruma.go.gov.br/galeria/7-de-setembro-2022">Itaruma.go.gov.br/galeria/7-de-setembro-2022</a> .	55
<b>Figura 7:</b> Fonte: Autora foto do Pátio da escola-2024.	55
<b>Figura 8:</b> Fonte: CECON, 2024, p. 50.	58
<b>Figura 9:</b> Fonte: CECON (2024, p. 22)	59
<b>Figura 10:</b> Fonte: CECON, 2024, p. 24.	60
<b>Figura 11:</b> Fonte: CECON, 2024, p. 21.	61

## SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
LISTA DE FIGURAS .....	9
SUMÁRIO.....	10
AGULHA, TECIDO E LINHA: INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – ENTRE FIOS E ECOS: DO PAPEL DA LINGUAGEM À CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA .....	25
1.1 O papel da linguagem como um sistema simbólico e social dentro do contexto teórico de Bakhtin .....	25
1.2 Os diversos pontos de vista que se entrelaçam: polifonia e dialogismo.....	29
1.3 Identidade e Diferença .....	33
CAPÍTULO II – ENTRE LINHAS E LAÇOS: A ESCOLA DO CAMPO E A ESCOLA QUE TEMOS.....	40
2.1 Educação do Campo .....	41
2.2 Notas sobre a história de Goiás e Itarumã. ....	48
2.3 A trajetória, as informações e os índices educacionais da C. E. Coelho Neto .....	55
2.4 Integrando Perspectivas: O Manual de Operações do GOIÁS TEC como Instrumento para Amplificar Vozes na Caracterização do Ensino Médio .....	63
CAPÍTULO III – NO FIAR DAS NARRATIVAS PESSOAIS: ELEMENTOS QUE FORMAM A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS ESTUDANTES .....	69
3.1. A constituição identitária dos estudantes que vivem em áreas rurais. ....	71
3.2. Vozeando entre fios: Sujeitos de múltiplas vozes, múltiplos afazeres, sempre inacabados. ....	74
3.3. Perspectiva de futuro: um espelho que reflete e refrata .....	82
3.4. O diálogo da cultura e as memórias coletivas .....	88
ALINHAVANDO UMA CONCLUSÃO .....	92
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE.....	103

## **AGULHA, TECIDO E LINHA: INTRODUÇÃO**

Em uma pequena escola, há uma professora que vai além do ensinamento básico de leitura e escrita, ela também desempenha atividades de cozinha e limpeza. As crianças, de distintas faixas etárias, ocupam fileiras de carteiras de madeira, onde a educadora pode se dedicar individualmente a cada grupo, utilizando lousa de giz e apagador.

Eu tinha em mente uma ideia específica de como seria uma escola do campo, imaginando os habitantes do campo como estereotipados e esperando encontrar diferenças marcantes entre as crianças das áreas rurais e urbanas, em relação a roupas, comportamento, crenças e linguagem. No entanto, acabei percebendo que as semelhanças entre essas crianças eram maiores do que as diferenças que eu esperava encontrar. Essa descoberta foi inicialmente difícil de aceitar, uma vez que eu estava em busca de contrastes e acreditava em definições fixas de identidade.

Com o decorrer do tempo, notei que a situação mencionada tinha mudado. As crianças da zona rural aguardam o ônibus para levá-las à escola da cidade, por vezes, sendo confundidas com os colegas citadinos. Hoje em dia, as crianças estão ampliando sua educação escolar e, para isso, devem se deslocar para a cidade, onde lidam com um ambiente que é ao mesmo tempo novo e familiar. Isso se deve à facilidade de acesso a bens, serviços e meios de comunicação de massa, como rádio e televisão, o que faz com que as crianças que vivem no campo passem a se tornarem mais semelhantes às que vivem na cidade. Isso levanta a possibilidade de redefinir sua cultura e identidade mediante às influências de outras culturas, de crianças que vivem em um ambiente sociocultural diferente, então as crianças do campo podem começar a se desidentificar de suas identificações?

Analisar um fenômeno social contemporâneo à luz da teoria do Círculo de Bakhtin implica reconhecer a natureza interdependente do passado e do presente; bem como dos lugares sociais em que vivemos. Os principais nomes associados à formação do Círculo são os teóricos Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pável Medviédev. Com diferentes formações acadêmicas, os três compartilhavam um interesse comum pela linguagem e comunicação. Bakhtin era filósofo e literário, Volóchinov era linguista e Medviédev era crítico literário. Reuniam-se regularmente em Leningrado (atualmente São Petersburgo) entre 1919 e 1929 para discutir ideias e debater questões relacionadas à linguagem, literatura, filosofia, sociologia e outros campos do conhecimento. (Faraco, 2009, p. 13).

A história é constantemente revisitada e reformulada pelos interesses do presente, transformando a maneira como olhamos e interpretamos os eventos sociais atuais. Os

acontecimentos e as situações de enunciação não ocorrem de forma contínua, mas sim descontínua. Isso significa que eles não são estáticos e imutáveis, mas fluidos e em constante mudança. A palavra não apenas reflete a realidade, mas também a refrata (Bakhtin, 2004, p. 32), isso significa que ela não é um espelho passivo que simplesmente reproduz o mundo, mas é ativa e influencia a forma como olhamos e compreendemos a realidade.

Segundo esse autor, a palavra é um fenômeno ideológico, carregada de significados e valores culturais, é por meio dela que construímos nossa compreensão de mundo. Portanto, Bakhtin (1997, p. 133) enfatiza a descontinuidade entre situações de enunciação, reconhecendo que os acontecimentos são inter-relacionados e mutuamente influentes. Essa abordagem nos permite compreender como a linguagem e seus usos estão enraizados em contextos sociais e culturais específicos.

O texto de Edgar César Nolasco (2012), "Arte e Cultura: diversidade e ensino", nos instiga a problematizar o conceito de cultura de maneira multifacetada. A partir de suas reflexões, podemos considerar que a cultura não é um fenômeno isolado ou estático, mas sim um campo dinâmico e em constante transformação, que se articula com questões de poder, identificações, e produção social.

Em primeiro lugar, a ideia de que a produção cultural deve ser "desconstruída de forma crítica" (Nolasco, 2012, p. 105) sugere que a cultura não pode ser entendida apenas mediante suas manifestações visíveis (como arte, música, tradições), mas deve ser analisada em relação às estruturas de poder que a sustentam e moldam. Nolasco enfatiza que a distância entre a produção cultural e a atuação do Estado, "é abissal", o que nos leva a questionar como as políticas culturais influenciam não apenas o que é considerado "cultura", mas também quem tem a autoridade para a definir e legitimar? Essa crítica à institucionalização da cultura nos convida a refletir sobre a diversidade cultural e as vozes "marginalizadas", que frequentemente são "silenciadas" ou "deslegitimadas".

Além disso, o autor propõe que a análise cultural deve ser um processo engajado, onde o crítico não é um observador neutro, mas sim um participante ativo que influencia e é influenciado pelo objeto de estudo (Nolasco, 2012, p. 106). Isso nos leva a refletir a responsabilidade ética que vem junto ao ato de estudar e interpretar a cultura, reconhecendo que as interpretações podem ter implicações sociais e políticas significativas. "[...] e o crítico cultural precisa saber disso de antemão, saber que aquilo que ele vê no corpo distendido da produção é uma consequência, ou extensão, de sua subjetividade." (Nolasco, 2012, p. 107)

Nolasco (2012, p. 114) também alerta para o risco de simplificações ao abordar a

cultura, sugerindo que não há um único caminho ou uma fórmula para compreendê-la “[...] não existe receita pronta”. Isso implica que cada cultura tem suas peculiaridades, tradições e formas de ver o mundo, para entender uma cultura de forma adequada, é importante analisá-la a partir de seus próprios valores, significados e contextos, levando em conta suas especificidades e contextos históricos. A ideia de “abre-se biograficamente” para compreender a cultura implica um reconhecimento da subjetividade e da experiência individual “contexto sociocultural” como fundamentais para a construção do conhecimento do que é cultura.

Ao analisarmos a cultura sob a perspectiva de Bakhtin, percebemos que os discursos não surgem de maneira isolada, eles estão sempre interligados à história. Cada discurso é, de fato, um reflexo do seu tempo. Nesse contexto, os discursos originários de um “poder dominante que busca homogeneizar ou castrar” (Nolasco, 2012, p. 115) nos leva ao entendimento de que, para realmente fazer parte da história, não basta apenas vir ao mundo, é necessário passar por um segundo nascimento, o social. Entendemos que um indivíduo não se apresenta apenas como um ser biológico, mas também se define por meio de suas vivências e contextos sociais. Para Bakhtin, esse é o verdadeiro nascimento. É essa relação com o social e o histórico que dá ao ser humano sua identificação e que “[...] para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história.” (Bakhtin, 2007, p. 11).

Será nesta perspectiva que concebemos Cultura nesta pesquisa, ou seja, como um saber enraizado em diversos contextos sociais interrelacionados e em constante movimento. Esse caráter de descontinuidade significa que a linguagem é capaz de criar e recriar o mundo histórico e valorativo, transformando-o continuamente. Isso ocorre porque a linguagem é uma construção social, moldada pelos sistemas de significados e valores de determinada situação sócio-histórica. Por meio da linguagem, as sociedades constroem narrativas e discursos, que moldam a percepção coletiva dos acontecimentos passados e presentes. Essas interpretações são influenciadas pelas crenças e valores dominantes em determinado momento histórico.

No entanto, o caráter de descontinuidade dos fatos históricos implica que essas interpretações são mutáveis ao longo do tempo. Novas perspectivas e interpretações surgem, desafiando e questionando as visões estabelecidas. Isso ocorre porque a linguagem é uma ferramenta de poder e resistência, utilizada por diferentes grupos sociais para reivindicar suas narrativas e perspectivas. Assim, a história é marcada pela constante reinterpretação do passado, pela criação e recriação de narrativas e discursos.

Nessa perspectiva, temos em Pêcheux (1999), em “O papel da memória”, uma reflexão sobre a memória, dando ênfase em sua complexidade e dinamicidade. Ele faz uma crítica a visão tradicional que a concebe como um reservatório fixo de experiências, sugerindo que, na verdade, a memória é um espaço móvel, em constante transformação. (p. 56). Entendemos que nesta perspectiva, nem todos os acontecimentos têm o mesmo peso ou reconhecimento na história coletiva, uma vez que muitos eventos podem escapar ao registro ou serem esquecidos. (p. 50).

Pêcheux (1999. p. 56) destaca a existência de divisões e disjunções dentro da memória, em que diferentes narrativas e experiências coexistem, muitas vezes em conflito. Ele também traz a ideia de deslocamentos, evidenciando como as memórias podem ser reinterpretadas com o passar do tempo, sendo influenciadas por novos contextos. Além disso, ele menciona os conflitos de regularização, que surgem quando diferentes discursos disputam a legitimidade das memórias. Com essa perspectiva, Pêcheux desafia a noção de uma memória “simples” e propõe um entendimento mais profundo, que dá valor as vozes silenciadas e saberes marginalizados.

Essa descontinuidade aponta a flexibilidade da história e a necessidade de sempre questionar e problematizar as interpretações estabelecidas, é o que impulsiona minha busca, é a expectativa do que está por vir que me motiva a continuar, a crescer e a me aperfeiçoar. “[...] há nada no presente, mesmo o orgulho e o contentamento, que não se complete por conta do futuro[...].” (Bakhtin, 1997, p. 141). Por isso, podemos afirmar que os sujeitos estão sempre em constituição, sempre em movimento e suas identificações sempre se modificando em consonância a sua história e novas vivências.

Os signos, como símbolos e representações que são utilizados para transmitir mensagens e significados, são fundamentais para a comunicação e interação social. Eles são construídos por meio de convenções e acordos coletivos, o que os torna pontos de concordância entre as pessoas que compartilham uma mesma cultura e linguagem. Ou seja, no decorrer da história, os signos são formulados e formados, assim, podendo se configurar como espaços de concordância e discordância ideológica entre um Eu e um Outro, sendo fundamentais para a construção da identidade individual e coletiva, bem como para a interação e transformação social. (Bakhtin, 2004, p. 44).

Entendemos a abordagem bakhtiniana da história como um fluxo descontínuo de relações sociais entre sujeitos, oportunidade em que se destaca a complexidade e a subjetividade inerentes à experiência histórica dos sujeitos em constituição. Nessa

perspectiva, entendemos que a história se forma por meio da interação social e do diálogo, influenciada por diversos indivíduos ao longo do tempo. Isso nos conduz a refletir sobre a educação do campo e como são formadas as identidades dos alunos que vivem no campo e estudam na cidade.

A essa altura, consideramos importante contextualizar esta pesquisa, na qual, de certa forma, faço parte como docente e como pesquisadora. No ano de 2021, no mês de março, tive meu primeiro contato com os estudantes do Colégio Estadual Coelho Neto. Naquela época, eu havia acabado de concluir meu curso de Letras na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade localizada em Cassilândia-MS. Era um período de pandemia da Covid-19, no qual as aulas eram realizadas remotamente, e minha interação com os alunos ocorria apenas online. Em agosto do mesmo ano, as aulas no colégio voltaram a ser presenciais, mas seguindo o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP). Somente em 2022, as aulas voltaram a ser inteiramente presenciais.

Esse contexto todo diferenciado para mim, despertou meu interesse pelo estudo da educação do campo, já que os sujeitos desta pesquisa residem no campo e estudam numa escola urbana. Esses sujeitos possuem suas identificações, história de vida, vivência, crenças e valores em consonância às suas vivências de moradores do campo. Ancorada e imersa pelo olhar bakhtiniano, reconhecemos a importância do ambiente social na construção de suas identificações, destacando a influência das relações interpessoais, das trocas simbólicas e dos processos de aprendizagem social na formação do sujeito.

De acordo com esse princípio, o sujeito deve ser entendido levando em consideração seu contexto social imediato. Isso implica considerar suas relações com a família, a religião etc. No entanto, é necessário também observar um contexto mais amplo, no qual está inserido como trabalhador rural, esse contexto mais amplo remete-nos às relações injustas e exploratórias que esses sujeitos enfrentam.

As escolas que trabalham com estudantes do campo trazem para o seu contexto um sujeito que traz consigo as identidades de alguém que foi excluído e marginalizado pela sociedade. Esses sujeitos carregam consigo as marcas do preconceito e da crítica. Chegar à escola é uma oportunidade de transformar e ou ampliar sua história, dialogar com outros sujeitos, outras histórias diferentes das vivenciadas até o momento, oportunidade de ser reconhecido como sujeito de direito.

Entretanto, esses estudantes terão que lidar com professores que podem não compreender sua realidade e suas experiências, colegas que podem não ter a sensibilidade

necessária para lidar com suas diferenças, além de uma estrutura escolar que pode ser distante de suas necessidades. A forma como o ensino é conduzido pode não estar em sintonia com a sua realidade, o que pode tornar mais difícil o processo ensino/aprendizagem. É nesse contexto educacional, que refletiremos se a educação no colégio supracitado oferece uma educação inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade, criando espaços de aprendizagem que reflitam as realidades dos estudantes que residem no campo e estudam em uma escola urbana.

Para melhor delimitar essa temática, consultamos as fontes de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD<sup>1</sup>, sendo uma iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia-IBICT<sup>2</sup> que apresenta uma coleção de teses e dissertações brasileiras, bem como no Catálogo de Teses e Dissertações-CAPES. Portanto, o levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados supracitadas foi fundamental para embasar nossa pesquisa, ampliar nossa compreensão sobre o tema e direcionar nossos objetivos de estudo de forma mais assertiva e consistente.

Para isso, estabelecemos o critério de busca de trabalhos que tivessem como descritores os termos: alunos da zona rural e alunos da escola urbana, no título ou ao longo do texto, no período de 2012 a 2020. A revisão da literatura nos permitiu examinar e contrastar teorias, métodos e descobertas de diversos pesquisadores em relação ao assunto em questão, o que nos possibilitou dialogar com essas diversas pesquisas, bem como nos orientou na refutação de limitações identificadas.

Consideramos, assim como Morosini (2015, p.102), que “[...] o estado do conhecimento se constitui numa importante fonte para a produção, não só para acompanhar todos os processos monográficos, mas prioritariamente, por contribuir para ruptura com os pré-conceitos. [...]”. Segundo a autora, “[...] O indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e saberes sobre o tema que escolheu investigar. E para que ocorra a transformação do fator social em científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano.” De acordo com o que é relatado no estado do conhecimento, propomos buscar pesquisas sobre a temática “educação do campo”.

No Banco de Tese e Dissertação da CAPES, com o descritor “alunos da zona rural” e “alunos da zona urbana”, encontramos 99 pesquisas logo na primeira página. Para aprofundar a pesquisa, adicionamos o descritor “dialogismo”, inspirado na teoria de Mikhail

---

<sup>1</sup><http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%2A%3A%2A&type=AllFields>

<sup>2</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Bakhtin, que reconhece a presença de múltiplas vozes e perspectivas em um texto ou discurso. Esse diálogo entre diferentes vozes possibilita uma análise mais complexa e dinâmica do tema em questão. Com o objetivo de uma compreensão mais enriquecedora do objeto de estudo, levando em consideração as diversas perspectivas e vozes envolvidas, a análise pôde se tornar mais profunda e abrangente, resultando em uma interpretação mais rica dos resultados. A partir dessa abordagem, encontramos três estudos que contribuíram para aprimorar os resultados anteriores, garantindo a coerência e relevância dos dados obtidos.

No estudo de 2012, intitulado “Sou quilombola, bom aluno e bom de bola”, a pesquisadora Lígia Marise Lima Costa, Universidade Católica de Minas Gerais, investigou a formação das identidades de jovens estudantes do ensino médio em uma comunidade remanescente de quilombo no sertão de Minas Gerais. A pesquisa foi conduzida por meio de observação participante, que englobou técnicas como observações assistemáticas e sistemáticas, conversas informais, memoriais dos participantes, entrevistas abertas e análise de documentos oficiais. Os resultados obtidos na pesquisa revelaram que, para esses jovens, a identidade quilombola vai além de uma mera descrição étnica. Ela representa, acima de tudo, o reconhecimento e a valorização de sua herança cultural, assim como sua participação efetiva na comunidade. Além disso, esses jovens abraçam suas particularidades como componentes essenciais de sua identidade e enxergam a diversidade como uma fonte de riqueza que enriquece suas relações com o mundo ao seu redor.

A pesquisa de Cyntia Grizzo Messenberg, realizada na Universidade Estadual Paulista em 2012, teve como objetivo contribuir para a história do ensino de língua e literatura no Brasil, focando na proposta de ensino da leitura na série “Na Roça” de Renato Fleury. A análise revelou que Fleury propôs um método misto na cartilha de 1935 e lições baseadas nos princípios da Escola Nova nos livros de leitura de 1936. As lições estão relacionadas com atividades rurais e a escolha de Fleury como autor, o título da série, a editora, a população-alvo e as ilustrações estão em sintonia com os interesses da época, indo além do ensino de leitura.

Em 2014, na Universidade Estadual de Feira de Santana, a pesquisadora Dayse Mota Rosa Pinto realizou um estudo denominado “Representações sociais de violência escolar elaboradas por alunos de uma comunidade escolar rural”, com o objetivo de compreender como os estudantes dessa comunidade enxergavam a violência dentro do ambiente escolar. Após análise dos dados, foram identificadas três categorias principais: a violência era

associada à morte ou tentativa de homicídio, vista como uma forma de resolver conflitos, e suas causas eram atribuídas à desestruturação familiar, ao uso de drogas e à falta de informação sobre o tema. Os resultados revelaram que os participantes consideravam a violência como um problema grave e enfatizaram a importância de ações integradas entre diferentes áreas e do fortalecimento dos laços entre família e escola como uma maneira de prevenir e lidar com a violência. Para a pesquisadora ficou evidente a necessidade de tornar o ambiente escolar mais atrativo e interessante para os jovens, adotando métodos educacionais que reconheçam os alunos como agentes ativos e busquem superar as dificuldades enfrentadas por eles.

Na primeira página do banco de dados da Plataforma BDTD com o descritor “alunos da zona rural, alunos da escola urbana” obtive um resultado de 149 trabalhos para a busca, ao refinar a busca pelo ano de publicação, 2012 a 2022, obtive o resultado de 79 dissertações. Como ainda eram muitas as pesquisas registradas, adicionamos o descritor “dialogismo” e obtivemos uma resposta de 4 estudos dos quais destacamos.

A pesquisa de mestrado realizada em 2018 por Katiana Barbosa de Arruda, na Universidade Estadual da Paraíba, teve como foco o “Letramento Literário na escola: um exercício de leitura pela zooliteratura”. Seu objetivo principal era desenvolver habilidades de leitura em textos literários entre os alunos e fomentar uma visão crítica nas relações entre o ser humano e o meio ambiente. O estudo foi conduzido em uma escola na zona rural de Aroeira- PB. Os resultados obtidos mostraram que a prática de leitura de textos literários, quando contextualizada e motivada, promove uma interação mais profunda dos estudantes com as obras, resultando em uma significativa melhoria na forma como eles leem, interpretam e entendem a literatura. A abordagem zooliteratura, utilizada no estudo, se mostrou eficaz tanto na promoção do letramento quanto na reflexão sobre a conexão entre o ser humano e a natureza.

Outro destaque entre os trabalhos analisados é a pesquisa de Renata Lopes Machado, intitulada “Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais em Rede: Dialogismo e Interatividade no Ensino Superior”. Realizada em 2020, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, o estudo buscou investigar a influência das metodologias ativas e tecnologias digitais na educação, diante das mudanças socioeconômicas impulsionadas pela cultura digital. O objetivo principal foi refletir sobre a formação de professores nesse contexto, aprofundando na falta de experiências formativas que estimulem pedagogias baseadas no uso de tecnologia. A importância da incorporação das tecnologias digitais no ensino superior

é ressaltada, pois contribui para a formação docente e para a criação de estratégias dinâmicas na transmissão de conteúdos pedagógicos. No entanto, na visão da pesquisadora, ainda há obstáculos nas universidades para a discussão e implementação de tais práticas inovadoras, o que demonstra a necessidade de revisão e maior ousadia por parte dos educadores e estudantes.

Encontramos também a pesquisa realizada por Maria de Fátima Sousa Silva, intitulada “Os Projetos de Vida de Adolescentes, Filhos de Quebradeiras de Coco Babaçu no Leste do Maranhão: Escola, Trabalho e Perspectivas entre Continuidades e Rupturas”. O estudo foi conduzido na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Instituto de Biociências, em Rio Claro, com o objetivo de investigar os planos de vida dos adolescentes que são filhos de quebradeiras de coco babaçu, na região leste do Maranhão, e se esses planos envolvem a continuidade das atividades familiares ou se apontam para outras possibilidades. A pesquisadora destaca que esses jovens têm como principal objetivo em seus projetos de vida obter uma formação superior e uma profissão que não esteja relacionada com o trabalho de quebrar coco babaçu. O estudo também apresenta as aspirações e interesses dos estudantes em relação a assuntos que reflitam suas necessidades e realidades, demonstrando que a escola exerce influência sobre seus planos de vida, visto que tanto os alunos quanto seus pais veem na educação uma oportunidade de alcançar melhores condições sociais e econômicas – uma visão economicista.

Enfim, em 2014, na Universidade PUC-SP, temos um estudo denominado “Alfabetização, história de vida e formação na pesquisa interdisciplinar: Sentidos e significados”, coordenado pela pesquisadora Odila Amélia Veiga França, que focou na interdisciplinaridade. O projeto teve início a partir da experiência pedagógica vivida com o aluno Jairo, durante o processo de alfabetização, em uma Escola de Emergência Multisseriada, na zona rural de Sete Barras, em 1968. A pesquisa buscou entender como a teoria interdisciplinar poderia ajudar na formação disciplinar da professora e na relação entre ela e o aluno com o conhecimento, com o objetivo de melhorar a formação de professores e a prática pedagógica. Os resultados, baseada na fenomenologia e no autoconhecimento, destacaram a importância de valorizar a amplitude do campo teórico interdisciplinar, integrando-o a outras áreas do conhecimento, como a história de vida, a formação docente e a educação dialógica.

A partir destas pesquisas, pudemos verificar o diferencial das pesquisas citadas e essa nossa pesquisa em andamento. A qual se baseia na perspectiva bakhtiniana, destacando

sua ênfase na conexão entre o discurso dos alunos e o contexto sociocultural, bem como na influência da história de vida desses sujeitos em sua formação, o que vem refletir nos valores socioculturais e ideológicos desses sujeitos. Tudo isso, nos instigou a pensar mais sobre como se constitui o discurso, a subjetividade e a identificação de alunos, pertencentes à zona rural e estuda na zona urbana, temáticas de suma relevância que não foram discutidas nas pesquisas encontradas no banco de dados pesquisado.

Mediante todo esse embasamento, concluímos que esta pesquisa tem um grande diferencial, entender as identificações de alunos da zona rural que estudam na zona urbana. Ou seja, por meio de uma entrevista semiestruturada, coletar relatos de estudantes do ensino médio que moram no campo, no intuito de analisarmos as identificações, as vivências, crenças desses sujeitos, bem como o diálogo que fazem das diferentes culturas vivenciadas: rural e urbana.

Neste estudo, os participantes compartilharam suas experiências de forma espontânea e aberta, em conversas que foram gravadas e transcritas em narrativas descritivas. Essa metodologia permitiu uma análise mais aprofundada dos temas discutidos, mesmo seguindo um roteiro previamente estabelecido. Conforme destacado por André, Marli e Ludke (1986, p. 32), as entrevistas semiestruturadas proporcionam uma maior flexibilidade ao entrevistador, permitindo ajustes de acordo com a necessidade. Utilizando uma combinação de perguntas abertas e fechadas, a coleta dos relatos manteve uma estrutura lógica, ao mesmo tempo em que permitiu a exploração de novos temas com base nas respostas dos participantes.

Com o objetivo de promover a reflexão dos alunos sobre suas jornadas educacionais, elaboramos onze perguntas para uma entrevista semiestruturada. Essa abordagem visou resgatar momentos marcantes e desafios superados pelos estudantes. A intenção foi resgatar memórias e experiências que pudessem contribuir de forma relevante para a pesquisa em questão. Os participantes do estudo foram adolescentes com idades de dezoito anos, frequentando o terceiro ano do ensino médio no período vespertino da Escola Estadual Coelho Neto, localizada em Itarumã/Go. Dos 22 alunos inicialmente convidados, apenas dez concordaram em participar desta pesquisa, sendo que somente seis deles efetivamente passaram pela entrevista, pois quatro desses optaram por não fazer parte deste estudo.

Consideramos que os relatos pessoais permitem ao leitor ter uma visão mais íntima e individual sobre determinados assuntos, já que são baseados nas experiências e impressões de uma pessoa específica. Nesses relatos, é possível observar como a linguagem é utilizada

para expressar emoções, opiniões, experiências e reflexões pessoais. Os sujeitos, ao relatar suas histórias, crenças, valores, opiniões, falarão sobre si e, assim, compartilhar vivências singulares de si e do outro.

Ao analisar os relatos desses estudantes, pudemos melhor compreender as questões apresentadas nesta pesquisa, bem como as relações sociais que influenciaram a construção das identificações dos estudantes, sujeitos desta pesquisa. (Lopes, 2009). Este estudo nos permitirá compreender a complexidade das vozes presentes na sociedade, mais especificamente na voz dos sujeitos que moram no campo. Ao analisarmos os relatos pessoais, que coletamos por meio da entrevista semiestruturada, pudemos identificar as marcas discursivas que refletem contextos históricos e sociais específicos. Assim, esta pesquisa dialoga com a Sociologia do Campo, a História, a Educação e a linguagem/discurso, os quais nos permitirão compreender as diversas vozes presentes nos relatos pessoais, localizadas em diferentes momentos sócio-históricos.

Pelo viés da teoria dialógica do discurso, diálogo com os diversos discursos que constitui os sujeitos sempre em constituição de identidades, já que uma pesquisa se constitui de interrogação e diálogos, buscamos compreender como as identidades dos alunos são formadas, a partir das relações sociais e históricas que permeiam a região do município de Itarumã, estado de Goiás. Para isso, consideramos a importância dos signos “homem do campo” e “educação do campo” na construção dessas identidades. A partir dessa perspectiva, analisamos como esses alunos se identificam com a zona rural e a zona urbana, e como essa relação afeta sua percepção de si mesmos. Além disso, exploramos como as características socioeconômicas, culturais e educacionais da região influenciam a constituição de suas identificações.

Nesta pesquisa, não apenas valorizamos o estudante com suas singularidades, crenças, ideologias, mas também reconhecemos que ele faz parte de um ambiente social, interagindo e trocando ideias com os demais participantes do processo educacional. Uma vez que entendemos, assim como Fiorin (2008, p. 19), que “É para a existência do ser humano concreto que se volta Bakhtin.” Já que Bakhtin se volta para a existência do ser humano concreto, porque ele acredita que a verdadeira essência da linguagem e da comunicação só pode ser compreendida por meio da análise das interações sociais reais entre indivíduos. Assim consideramos o sujeito concreto que interage com o outro para se constituir.

Dessa forma, alicerçados nos pressupostos bakhtinianos, propomos a seguinte

questão de pesquisa: como se constituem o discurso, a subjetividade e os processos de identificação de alunos da zona rural que estudam na Escola Estadual Coelho Neto, em Itarumã (GO)? Essa pergunta orienta o desenvolvimento do presente trabalho.

Na tentativa de refletirmos sobre essas questões, temos como objetivo geral de pesquisa: estudar como se constitui o discurso, a subjetividade e a polifonia de alunos pertencentes à zona rural que estudam na Escola Estadual Coelho Neto. E como objetivos específicos elencamos:

1)- refletir sobre como a educação do campo é tratada na BNCC, averiguar, em documentos educacionais, se existe legislação que assegura essa educação no estado de Goiás;

2)- refletir sobre os efeitos de sentidos do PPP do Colégio Estadual Coelho Neto e sua relação com a educação do campo;

3) analisar o discurso dos sujeitos desta pesquisa, visando relacionar as identificações desses sujeitos com sua vivência campesina;

4)- problematizar como os signos homem do campo e educação do campo são constituídos, dando ênfase à subjetividade e à polifonia dos sujeitos em constituição.

O *corpus* desta pesquisa é composto pelos relatos de seis estudantes do ensino médio, que foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, as entrevistas foram gravadas por um celular e posteriormente transcritas como narrativas, com o objetivo de problematizar o tema em questão e analisar o discurso desses estudantes sobre a educação rural e o tipo de educação que esperariam ter. É importante ressaltar os signos verbais quanto não verbais. Este estudo foi essencial para refletir sobre o problema da educação no campo e rever as políticas educacionais para essa área, com o intuito de garantir o direito à educação para todos os brasileiros, independentemente de sua origem ou situação econômica.

Nessa perspectiva, visando alcançar nossos objetivos, esta pesquisa está embasada na teoria dialógica do discurso, ou seja, no dialogismo bakhtiniano, levando em consideração que

[...] A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda a parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (Bakhtin, 2011, p. 139).

Na perspectiva dialógica, seguindo o pensamento de Bakhtin (2004), os conceitos

são gotejados de uma maneira dialógica, diálogo entre os diversos outros que nos constitui, com o propósito de apresentar a arquitetura sócio-histórica desses sujeitos. As representações dos eventos e acontecimentos histórico-discursivos ao longo da história são transmitidas pelas vozes histórico-sociais dos sujeitos da pesquisa e dos diversos outros que os constitui.

Desta forma, nesta pesquisa, analisamos os diversos fios que tecem a história do homem e da educação do campo, verificando como esses fios dialogam entre si, tais como o Manual de Operação do GOIÁS TEC<sup>3</sup>, Projeto Político Pedagógico (PPP), documentos oficiais que norteiam a educação do campo, pesquisas que refletem sobre a educação do campo em nosso país, além de correlacionar os estudos citados com os discursos, coletados dos sujeitos desta pesquisa, visando a refletir sobre as diversas vozes sociais que os constituem.

Diante do exposto, estruturamos esta pesquisa em três capítulos. No primeiro, exploramos os conceitos de Dialogismo, que se refere à interação entre diferentes vozes e discursos em um texto, criando um significado mais amplo e complexo. Destacamos a influência dos contextos sociais na dinâmica dos signos linguísticos, ressaltando a subjetividade como um fenômeno fluido e em constante evolução. Introduzimos o conceito de polifonia para descrever a multiplicidade de vozes e perspectivas em um texto, enfatizando a importância da diversidade de pontos de vista para a comunicação e compreensão mútua. Abordamos a identidade como um processo dinâmico e contingente, em constante negociação e redefinição por meio das interações sociais dos discursos. Destacamos a pluralidade de identidades e a abertura para a alteridade na construção da identidade individual e coletiva, conceitos fundamentais na análise de Bakhtin sobre as vozes histórico-sociais. Nesse contexto, exploramos como esses conceitos são teoricamente investigados e discutidos para mobilizar ideias inovadoras.

No segundo capítulo, são analisadas as diversas visões históricas, políticas e sociais sob a ótica da teoria de Bakhtin e seu círculo, e como essas visões afetam as concepções de homem rural e educação rural. Um estudo que investiga as várias vozes ligadas à colonização de Goiás, abrangendo aspectos da história, discurso político, organizações rurais e políticas educacionais do campo. Além disso, é feita uma análise do discurso presente no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Coelho Neto e os diversos

---

<sup>3</sup> Programa GOIÁS TEC – Ensino Médio ao Alcance de Todos. LEI Nº 20.802, DE 08 DE JULHO DE 2020 Lei Ordinária 20802 2020 de Goiás GO (leisestaduais.com.br)

documentos oficiais que embasam o processo ensino/aprendizagem na escola em estudo.

No terceiro capítulo, analisamos os discursos dos estudantes que residem na zona rural e frequentam escolas na zona urbana com o propósito de compreender a construção identitária desses indivíduos. Estes relatos são vistos como um fenômeno da pós-modernidade que resgata vozes do passado e se encaixa no contexto histórico. Acreditamos que ao relacionar o presente com o passado de estudantes que vivem na zona rural e estudam na zona urbana, podemos refletir sobre a história de vida e as identificações desses sujeitos, o que pode oferecer novas interpretações para esses indivíduos, bem como para as batalhas pela educação no campo.

## **CAPÍTULO I – ENTRE FIOS E ECOS: DO PAPEL DA LINGUAGEM À CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA**

O círculo bakhtiniano é um diálogo com as diversas vozes sociais, que é o dialogismo tão apregoado por Bakhtin (2004). Isso nos permite compreender como a interação dialógica entre diferentes narrativas moldam as identificações de estudantes que vivem na zona rural e estudam na zona urbana. O constante diálogo entre passado, presente e futuro revela-nos a complexidade das relações entre campo e cidade, e como essas questões ainda reverberam na sociedade contemporânea, por isso vamos buscar os pressupostos teóricos que embasam a questão da linguagem, na concepção bakhtiniana, na voz de Beth Brait (2005), Miotello (2005) e outros.

### **1.1 O papel da linguagem como um sistema simbólico e social dentro do contexto teórico de Bakhtin**

Segundo a perspectiva bakhtiniana, os signos não são estáticos nem isolados. Eles carregam consigo significados e relações sociais, sendo influenciados pelo contexto histórico e cultural em que surgem. Estão em constante interação com outros signos e membros de um determinado grupo social. Ao trazer esses signos para o âmbito da compreensão, podemos analisar como são valorizados e reconhecidos dentro desse grupo, tornando-se marcadores de identidade e pertencimento. Expressam hábitos, crenças, tradições e valores compartilhados pelos membros desse grupo, como destacado por Bakhtin (2004, p.38).

No livro, Bakhtin Conceitos-chave, organizado por Brait (2005), em o capítulo “Ideologia”, o professor Miotello (2005, p. 170-172) aborda como a ideologia tem impacto sobre os signos e como estes refletem a realidade de forma valorativa. Os signos são influenciados por diversas correntes ideológicas que coexistem dentro deles, revelando as lutas de classes e as contradições sociais da sociedade em que estão inseridos. Cada palavra é uma rede complexa de significados influenciados por esses fios ideológicos, destacando a importância de compreender e analisar a influência da ideologia na construção e interpretação dos signos presentes em nossa sociedade.

Dito isso, de acordo com esta perspectiva teórica, na sociedade de classes, a luta de classes é travada discursivamente entre as palavras, em que os signos verbais são influenciados por diferentes correntes ideológicas que coexistem dentro deles. Dessa forma, vozes diversas ecoam nos signos, revelando as contradições sociais entre passado e presente,

grupos sociais e possíveis futuros. Cada palavra é entrelaçada por essa multidão de fios ideológicos, ressaltando a importância da análise crítica da influência da ideologia na construção dos signos em nossa sociedade.

Todo signo apresenta uma dupla natureza, sendo formado por aspectos físicos e sócio-históricos, e está sujeito a uma perspectiva ideológica que o insere ao campo ideológico. Essa perspectiva, aliada ao contexto valorativo e situacional, é influenciada por elementos sociais e históricos, os quais classificam a realidade como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa (Bakhtin, 2004, p.32). A interação entre os diversos signos contribui para ampliar o universo de signo de cada um, fazendo com que todos sejam integrados na totalidade da consciência verbal construída.

Ao examinarmos as identificações dos estudantes que vivem na zona rural, descobrimos se há uma conexão forte com os signos ligados à luta pela terra e à defesa dos direitos dos trabalhadores rurais. Esses signos influenciam suas atividades educacionais e suas visões de mundo, a constituição identitária desses estudantes está enraizada nesses signos. Assim, entender a origem e a evolução dos signos é crucial para uma análise detalhada da história dos habitantes do campo e das identificações dos estudantes que residem na zona rural.

Ademais, Grillo (2008, p. 144), com base no livro “Marxismo e filosofia da linguagem” de Bakhtin/Volochinov, argumenta que a interação verbal desempenha um papel crucial na construção e disseminação de signos ideológicos em uma sociedade. É por meio dela que os indivíduos socialmente organizados se comunicam e expressam suas ideias, crenças e valores. Nesse sentido, a psicologia do corpo social se manifesta, tornando a interação verbal um espaço onde a língua, os signos ideológicos, a intersubjetividade e a articulação de fatores externos e internos à esfera ideológica se tornam tangíveis.

A ênfase recai sobre a importância da palavra no cotidiano, que está intrinsecamente ligada a todas as ações e gestos da consciência humana. É por meio dela que as ideologias se enraízam e se perpetuam, ao mesmo tempo em que são influenciadas e moldadas por elas. Assim, a interação verbal se revela como um pilar fundamental para a manutenção e transformação das ideologias presentes na sociedade, sendo um mecanismo essencial para a construção de um diálogo constante e evolutivo entre os indivíduos.

Por isso, o signo não é apenas um objeto isolado, mas sim um reflexo das estruturas sociais e culturais que o moldam. (Volochínov, 2013, p.195). Por consequência, sua materialidade está intrinsecamente ligada aos significados que lhe são atribuídos pelos

membros de uma determinada comunidade, sendo influenciada pelas ideologias e valores presentes nesse contexto. Como também, a análise dos signos deve levar em consideração não apenas sua forma física, mas também os significados e interpretações que lhe são atribuídos pelos indivíduos que compartilham da mesma cultura.

Nesse sentido, compreender a base conceitual por trás dos estudos sobre os signos se torna essencial para uma análise mais aprofundada e contextualizada. Portanto, de acordo com as ideias de Bakhtin/Volochinov (2004, pág. 31), é fundamental considerar a relação intrínseca entre o signo, a ideologia e o contexto social em que está inserido. Somente assim, será possível compreender plenamente a complexidade e a importância dos signos como produtos culturais e simbólicos.

É nessa relação, portanto, que Bakhtin/Volochinov (2004, p. 32) afirma que um objeto físico pode tornar-se um signo, refletindo e refratando uma outra realidade. Um exemplo concreto disso é o pão e o vinho, que dentro do cristianismo simbolizam o corpo e o sangue de Cristo. Porém, fora do contexto religioso, são apenas produtos comuns de consumo. A interpretação e atribuição de significado a esses símbolos estão diretamente ligadas à relação de cada indivíduo com a ideologia que representam.

As ideologias não existem de forma isolada, mas estão intrinsecamente conectadas a contextos socioeconômicos, políticos e culturais, sendo moldadas e influenciadas pelas relações de poder, valores e normas de um grupo específico. Para compreender a significação ideológica de algo, é necessário não somente analisar o objeto em si, mas também o contexto no qual está inserido e as diferentes interpretações e representações que podem surgir a partir dele. Em "Bakhtin: conceitos-chaves", Brait (2005) mergulha na intricada teia do signo linguístico, indo muito além da simples relação entre forma e significado das palavras. A autora destaca a relevância do contexto social e cultural na criação e interpretação dos signos linguísticos.

Ao explorar como os signos linguísticos são gerados, compreendidos e reinterpretados em diferentes contextos comunicativos, Brait (2005) destaca a importância de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada para uma compreensão abrangente da linguagem humana. Sua análise nos leva a considerar a influência dos aspectos sociais e culturais na dinâmica da comunicação verbal, ressaltando a necessidade de levar em conta esses fatores para uma compreensão mais profunda do fenômeno linguístico. De acordo com o Círculo, os signos possuem a capacidade de transcender suas próprias características e adquirir significados mais profundos. Assim, estão sujeitos a diferentes interpretações e

juízos de valor, o que os torna dinâmicos e em constante evolução ao longo do tempo. A diversidade de visões sobre um mesmo signo enriquece sua complexidade, uma vez que diferentes pessoas podem oferecer perspectivas únicas e distintas sobre ele.

Ademais, os signos refletem diversas realidades, influenciando as noções de verdade, moralidade, beleza e valor de acordo com a perspectiva ideológica vigente. Cada ideologia possui sua própria maneira de interpretar a realidade, podendo distorcê-la de acordo com o ponto de vista. “[...] De fato, um ponto de vista não representa uma conquista pessoal do sujeito cognoscente, mas é o ponto de vista da classe à qual este sujeito pertence.” (Volochinov, 2013, p. 198). É importante estar ciente dessas diferentes visões e ideologias para compreender como elas influenciam nossa percepção do mundo.

A diversidade de interpretações e perspectivas sobre os signos nos leva a uma compreensão mais ampla e profunda do mundo, enriquecendo nosso conhecimento sobre a complexidade da realidade. Assim, a interação e troca de experiências entre os indivíduos mantêm os signos vivos e em constante desenvolvimento, proporcionando uma visão mais abrangente e enriquecedora do universo que nos cerca. (Bakhtin, 2004, p. 35).

Os fenômenos ideológicos são representados de modo objetivo pelos signos sociais, sendo a palavra o principal deles. A palavra, enquanto signo linguístico, desempenha um papel fundamental na nossa compreensão do mundo ao redor, facilitando a relação entre diferentes conceitos e objetos. Sua função como signo é essencial, pois tudo o que a palavra representa está intrinsecamente ligado a ela. Além disso, a palavra é considerada um signo neutro, carregando consigo uma neutralidade que pode ser explorada de diversas maneiras (Bakhtin, 2004, p.36). Por meio da palavra, os discursos ideológicos ganham vida, perpetuando-se e se disseminando de forma sutil, influenciando nossas percepções, compreensões e ações de maneira muitas vezes imperceptível. Dessa forma, a palavra desempenha um papel crucial na formação e manutenção das crenças, valores e comportamentos presentes na sociedade.

Dessa forma, o signo não é apenas uma representação isolada de ideias ou objetos, mas sim um símbolo carregado de significados construídos socialmente. É mediante a interação e consenso entre os membros de uma sociedade que os signos adquirem sentido e se tornam instrumentos de comunicação e expressão de conceitos. Essa construção simbólica não é neutra, uma vez que diferentes grupos sociais disputam o controle e interpretação dos signos ideológicos, cada um buscando impor suas próprias visões de mundo e interesses particulares. (Bakhtin, 2004, p.44).

A reflexão do ser no signo ideológico é profundamente influenciada pelas relações de poder presentes na comunidade semiótica. Os índices de valor ideológicos refletem não apenas as identidades individuais, mas também servem como arenas de conflito e confronto entre diferentes perspectivas e interesses. Nesse contexto, os valores sociais antagônicos se chocam, gerando relações de dominação, adaptação e resistência às estruturas hierárquicas. (Bakhtin, 2004, p. 46)

Portanto, prescrutando as ideias de Bakhtin (2004), ao argumentar que a linguagem e os signos são arenas onde ocorrem conflitos sociais e ideológicos, entendemos que esses conflitos são mediadores das relações de poder e das dinâmicas entre diferentes grupos sociais. Esse autor enfatiza que a interpretação e a apropriação desses signos são mediadas pelas relações de poder e pelas interações sociais e culturais. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A palavra contém em si duas faces.” Ela é determinada tanto pela base infraestrutural quanto pela superestrutura. (p. 32 e 113). Efetivamente, os signos não são apenas ferramentas de comunicação, mas sim espaços onde se configuram disputas simbólicas e confrontos ideológicos. A interpretação e apropriação desses signos são mediadas pelas relações de poder e pelas dinâmicas de embate entre os diversos grupos sociais, revelando a complexidade e a fluidez das interações sociais e culturais na construção dos significados compartilhados.

Em períodos de crises sociais, as contradições se tornam mais aparentes e as ideologias dominantes são questionadas, revelando a natureza revolucionária dos signos e colocando em xeque a evolução social. (Bakhtin, 2013, p. 200). Assim, é crucial repensar e reavaliar os valores e ideias previamente considerados válidos para a educação do campo. A crise social expõe as contradições nos signos, exigindo uma reflexão sobre o rumo que as políticas educacionais devem seguir em relação à educação do campo.

Em outras palavras, as crises sociais evidenciam as contradições nos signos e desafiam a estabilidade das ideologias dominantes, abrindo espaço para questionamentos e reavaliações. Isso permite a busca por novos caminhos e a construção de uma evolução social mais coerente e justa para os habitantes rurais. Nesse sentido, é fundamental repensar os princípios educacionais vigentes e buscar alternativas que promovam a inclusão e a igualdade.

## 1.2 Os diversos pontos de vista que se entrelaçam: polifonia<sup>4</sup> e dialogismo

Os discursos são interativos, ou seja, não são construídos de forma isolada, mas sim influenciados por uma ampla gama de outros discursos, sejam eles semelhantes ou diferentes. Isso significa que o discurso incorpora fragmentos de diversas épocas, lugares e grupos sociais, tornando-se um espaço onde múltiplas vozes, perspectivas e valores convergem em torno de um mesmo tema. Dessa forma, os símbolos presentes em um discurso refletem e refratam as transformações socioeconômicas do grupo ao qual estão associados. (Bakhtin, 2004, p. 113),

Segundo Bakhtin (2002, p. 41), as palavras são compostas por elementos ideológicos distintos e desempenham um papel fundamental nas interações sociais em diversos contextos. No cotidiano, podemos observar diversas nuances de valores nos discursos, que são marcados por vestígios de diálogo (Bakhtin, 2011, p. 298). Bakhtin discorda da concepção de discurso monológico, no qual apenas uma voz prevalece, uma vez que ele defende que toda expressão é influenciada e moldada pelo outro. Mesmo na escrita, que aparenta ser estática, sempre existe uma resposta a algo ou alguém, por meio dos discursos oral ou escritos podemos identificar a presença de diversos “outros” que constituem determinado discurso.

Destaca-se, portanto, a importância da interação na comunicação escrita, visto que é por meio do diálogo com o leitor que o texto ganha vida. A relação com o público, seja ele conhecido ou não, é crucial para garantir que a mensagem seja compreendida da maneira desejada. Assim, o ato de redigir não ocorre de forma isolada, mas sim em uma constante troca de pensamentos e significados entre o escritor, o leitor e os diversos outros que os constitui.

Cada palavra e frase escolhida têm o objetivo de estabelecer uma conexão e

---

<sup>4</sup> Estamos cientes das discussões em torno do uso do termo “polifonia”, que tradicionalmente tem sido reservado para a análise da obra de Dostoiévski e para algumas raras obras semelhantes. No entanto, decidimos empregá-lo neste contexto, pois acreditamos que ele se refere a uma dinâmica particular de heteroglossia, que se manifesta quando as vozes se apresentam de maneira equipolares (cf. FARACO, 2009). É importante ressaltar que Bakhtin (1981) utiliza o termo “plurilinguismo”, enquanto em sua obra de 2015, “heteroglossia” é substituído por “heterodiscurso”, com o intuito de enfatizar uma tradução que busca construir vozes distintamente interconectadas. Faraco (2009, p. 77) alerta que a noção de polifonia não deve ser confundida com os conceitos de heteroglossia ou plurivocidade. Segundo ele, esses termos são utilizados por Bakhtin para designar a realidade heterogênea da linguagem ao serem analisados sob a perspectiva da multiplicidade de línguas sociais, ou seja, o plurilinguismo real.

O autor ainda acrescenta que “é inadequado não distinguir os termos aqui, especialmente porque a estratificação socioaxiológica da linguagem não resulta necessariamente em uma realidade polifônica. Para Bakhtin, polifonia não corresponde a um universo de muitas vozes, mas a um universo onde todas as vozes são equipolentes” (FARACO, 2009, p. 77-78). Portanto, ao adotar o termo “polifonia”, buscamos esclarecer essa singularidade e destacar a importância da igualdade entre as vozes.

aproximar a comunicação, tornando-a mais humana. Portanto, é fundamental, ao escrever, sempre considerar o interlocutor sua interpretação e recepção da mensagem. O diálogo desempenha um papel essencial na construção do discurso e na compreensão mútua, transformando a escrita em um ato de humanização e proximidade com o outro fisicamente presente ou representado.

Bakhtin afirmou que ao compararmos as formas monológica e polifônica<sup>2</sup> na estrutura do romance, podemos observar que na forma monológica o autor assume a total responsabilidade pela criação, concentrando todas as vozes e pontos de vista presentes na narrativa em si mesmo. Nesse tipo de abordagem, não há espaço para diálogo e interação igualitária com o outro, uma vez que o monólogo se fecha e não permite a resposta do outro (Bakhtin, 2011, p. 348).

Na abordagem polifônica, é fundamental reconhecer a importância da presença da consciência do outro, que é vista como uma participação ativa na interação. As personagens são tratadas como indivíduos independentes, capazes de expressar seus próprios pensamentos e opiniões, e não apenas como objetos controlados pela consciência. Nesse sentido, a autoconsciência da personagem desempenha um papel crucial na construção de suas identidades, o que evidencia uma abordagem original por parte do autor (Bakhtin, 1997, p. 7 e 8).

É por meio da perspectiva do outro que aprendemos, crescemos e nos desenvolvemos. A convivência com diferentes pessoas nos torna mais completos e enriquece nossa existência. Como afirmou Bakhtin (2011, p. 341), “o ser humano é, essencialmente, um ser de convivência”. Portanto, ao invés de nos isolarmos, devemos abraçar a presença do outro em nossas vidas, pois é por meio dessa interação que encontramos significado e propósito. A convivência é a verdadeira essência da existência humana e é mediante ela que nos tornamos quem somos.

A nova abordagem radical, que destaca o outro como sujeito, se destaca pela sua natureza dialógica. Ela enfatiza que o ser humano não existe de forma isolada, mas sim em constante interação com o mundo ao seu redor, participando de um diálogo contínuo. Nesse processo, as experiências pessoais se confrontam e se complementam, gerando uma tensão na comunicação e levando a vivência individual a se entrelaçar com a experiência do outro. De acordo com Bakhtin (2011), o ser humano não possui um espaço interior exclusivo, pois está sempre refletindo sobre si mesmo enquanto interage com o outro e vice-versa.

Assim, a polifonia é vista como uma forma de expressão artística que valoriza a

diversidade de pontos de vista e a complexidade das relações entre as diferentes vozes presentes em uma obra ou discurso. É por meio dessa harmonia entre as vozes que a obra se torna rica e multifacetada, possibilitando múltiplas interpretações e significados. Além disso, a polifonia vai além da simples coexistência de vozes, ela também está relacionada com a interação e o diálogo entre elas. (Bakhtin, 1997, p. 394)

A polifonia, conceito desenvolvido por Bakhtin, no livro “Problemas da poética de Dostoiévski”, lançado por Bakhtin em 1929 e republicado com um novo título em 1963, é essencial para a criação de obras artísticas complexas e significativas. Ao coordenar a diversidade de vozes de maneira harmoniosa, a polifonia permite que as obras sejam verdadeiramente enriquecedoras, proporcionando múltiplas camadas de significado e convidando o leitor a explorar a riqueza das relações intertextuais presentes em cada obra.

A voz do herói, nesse contexto, ganha ainda mais destaque, pois não se limita a ser apenas um instrumento narrativo ao serviço do autor. Ela se torna uma entidade autônoma, capaz de expressar pensamentos, sentimentos e opiniões de forma única e individual. Essa independência do herói dentro da trama reflete uma relação harmoniosa com a palavra do autor e com as vozes dos demais personagens. (Bakhtin, 2008, p. 3).

Dessa forma, a polifonia proposta por Bakhtin (2011) transcende a mera análise literária e se expande para princípios estéticos e discursivos mais abrangentes. Ao examinar a composição dos romances de Dostoiévski, o filósofo ressalta a complexidade e a profundidade resultantes da presença de múltiplas vozes, que enriquecem a trama e desafiam a autoridade do autor. A polifonia é reconhecida como uma inovação significativa no campo da arte e da estética, ampliando as possibilidades de expressão e interpretação no universo literário e artístico. (Bakhtin, 2011, p. 338)

Essas vozes, se entrelaçam no texto, possibilitando interpretações renovadas. Seguindo essa linha de raciocínio, Martins (2008, p.80) argumenta que “a polifonia é a dialogia”. O nosso objetivo é justamente dialogar com essas vozes em futuras reflexões, pois acreditamos que ao ressoarem, elas revelam aspectos essenciais das experiências dos alunos que vivem em áreas rurais e frequentam a escola na cidade.

O princípio bakhtiniano concebe a linguagem como um fato social baseado na necessidade de comunicação, onde o dialogismo é fundamental. De acordo com Bakhtin e seu Círculo, a língua é um fenômeno social, onde os sujeitos interagem a partir de um contexto social específico. A língua é moldada na relação com o outro, já que as palavras são ditas dentro de um contexto sócio-histórico diante de um interlocutor.

Discutir sobre linguagem é falar da língua em uso, pois o sujeito é formado pela linguagem e por meio dela moldamos o mundo. O Círculo bakhtiniano concebe a linguagem como social, dinâmica e nos guia para o conceito central de sua teoria: o dialogismo. Os pensadores desse Círculo partem do princípio de que todos os enunciados são dialógicos por natureza, pois sempre estão em relação com outros. Segundo Fiorin (2018, p. 22), o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. Portanto, um enunciado não existe isoladamente, mas sempre em diálogo com outros, tendo em mente ecos e memórias de enunciados anteriores.

Na perspectiva bakhtiniana, o dialogismo nos mostra que o ser humano não é autossuficiente, ele está constantemente se voltando para fora, buscando o diálogo com o outro. A palavra se torna o ponto de encontro de experiências internas, de respostas e críticas que se desenvolvem na dinâmica do diálogo, colocando as experiências de um indivíduo em contato com as experiências do outro. Nesse sentido, o homem não possui um território interior isolado, mas está sempre na fronteira, refletindo sobre si mesmo e observando o outro nos olhos, ou através dos olhos do outro. (Bakhtin, 2011, p. 341).

Assim, o interlocutor é o elemento central do dialogismo, pois cada enunciado possui um início e um fim que se encerra no destinatário. Conforme Bakhtin (2011, p. 275), “antes do início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros”. O Círculo concebe duas vertentes para o dialogismo. A primeira afirma que todo enunciado está de alguma forma conectado a enunciados anteriores. Bakhtin (2011) sugere que apenas Adão bíblico teria utilizado a primeira palavra, que seria repetida por seus sucessores. Portanto, cada discurso se entrelaça com o que foi dito anteriormente, fazendo parte de um fluxo contínuo de enunciações. Em relação à segunda vertente, todo discurso é direcionado a alguém - seja uma pessoa próxima, um colega, um adversário, um crítico ou até mesmo uma coletividade. Ao falar ou escrever, o enunciador já considera seus destinatários, que se tornam participantes ativos da comunicação.

É importante ressaltar que ninguém se expressa de forma isolada, mas sim a partir de sua posição social, impregnada de crenças, valores, preconceitos e visões de mundo. A ideologia presente em cada discurso reflete não só o grupo social do enunciador, mas também recebe influências de grupos opostos.

### **1.3 Identidade e Diferença**

Discutir as questões identitárias é fundamental em uma pesquisa como a nossa, ao

discutir as vivências e discursos de alunos que vivem na zona rural. Para tal, buscamos em Stuart Hall “Identidade para quê?” assim como em “A Identidade Cultural na Pós-Modernidade” de Stuart Hall (2012 e 1992) as reflexões sobre a questão das identidades em contextos socioculturais contemporâneos. Em ambos os textos, o autor explora como as identidades são formadas, transformadas e compreendidas em um mundo em constante mudança, especialmente sob as influências da globalização, pós-modernidade e mudanças socioeconômicas.

Stuart Hall (1992, p. 9) aborda a ideia de que estamos vivendo em um contexto pós-moderno que desafia e desconstrói conceitos fixos e essenciais de identidade. A expressão "pós" refere-se a uma superação ou uma maneira de olhar para as coisas que não se restringe a visões tradicionais, especialmente aquelas que têm raízes no Iluminismo. No Iluminismo, havia uma crença forte na razão e na ideia de que cada ser humano tinha uma essência ou uma identidade fixa que poderia ser compreendida de maneira clara e objetiva.

No livro “A Identidade Cultural na Pós-Modernidade” (1992, p. 18), Stuart Hall discute a fragmentação das identidades culturais tradicionais e como novas identidades emergem na pós-modernidade. Ele afirma que “[...] as consequências políticas da fragmentação ou “pluralização” de identidades. [...] As identidades eram contraditórias. Elas se cruzavam ou se “deslocavam” mutuamente.” (Hall, 1992, p. 13) argumenta que, nessa era, as identidades são mais fluidas, múltiplas e frequentemente contraditórias. O autor destaca que as identidades não são mais vistas como fixas ou essencialistas: “nós somos também 'pós' relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade” (Hall, 1992, p. 9). Em vez disso, são construções dinâmicas influenciadas por discursos históricos e culturais. A globalização promove o encontro e a mistura de diferentes culturas, resultando em identidades híbridas e complexas: “[...] porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas [...]. As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades - híbridas - estão tomando seu lugar” (Hall, 1992, p. 89).

Esse autor (2012, p. 108) aborda a noção de identidade não como algo fixo e essencial, mas como múltiplo e fragmentado, moldado por várias influências culturais, sociais e históricas. Os indivíduos navegam entre múltiplos discursos para construir suas identidades, criticando a visão essencialista de identidade e afirmando que ela é um processo fluido e contínuo, influenciado por contextos culturais e sociais. A identidade, segundo Hall (2012, p. 109), deve ser vista como um processo em andamento, uma “narrativa do eu” que é constantemente negociada e reconstruída. O autor enfatiza o papel das influências externas,

como cultura, política, mídia e globalização, na formação da identidade e argumenta que esses fatores externos têm um impacto significativo na maneira como as pessoas se veem e se definem. Assim, as identificações são vistas como algo moldado por um diálogo contínuo entre o indivíduo e o mundo externo.

Portanto, os textos proporcionam uma compreensão profunda de como as identidades são construídas e transformadas em um mundo contemporâneo marcado pela globalização e pela pós-modernidade. Eles destacam a natureza dinâmica e multifacetada da identidade, ressaltando a importância de reconhecer as múltiplas influências culturais e sociais que moldam quem somos. A leitura conjunta de “Identidade para quê?” e “A Identidade Cultural na Pós- Modernidade” de Stuart Hall oferece uma perspectiva enriquecedora sobre a complexidade das identidades no mundo atual. Além disso, autores como Tomaz Tadeu da Silva e Mikhail Bakhtin têm contribuído para o debate sobre identidade e diferença, enriquecendo a compreensão desse conceito complexo e multifacetado. Silva (2012) destaca que a diferença desempenha um papel vital na construção de nossa identidade, pois é o que nos define e nos diferencia dos outros, e que nossas identidades são moldadas não apenas pelo que somos, mas também pelo que não somos, ou seja, pela exclusão do “outro” (Silva, 2012, p.75). Esse autor argumenta também que as identidades são construídas e reconstruídas por meio de práticas discursivas e simbólicas, não sendo inatas ou essenciais, mas sim produtos de um contexto social. Elas são moldadas pelas interações e influências do ambiente em que uma pessoa vive, seja ele social, cultural ou histórico (Silva, 2012, p.76).

Essa abordagem desafia a concepção de que a identidade é algo fixo, destacando sua mutabilidade ao longo do tempo e em diferentes contextos (Silva, 2012, p.96). As identidades são influenciadas por relações de poder, conforme observado por Silva (2012, p.81). A identidade, assim como a diferença, é uma construção social. Está sujeita a diferentes formas de poder, que podem definir como as pessoas se enxergam e são vistas pelos outros, conforme o lugar que ocupa na sociedade. Essas diferenças; muitas vezes; são hierarquizadas, com certas identidades sendo valorizadas em detrimento de outras, que são marginalizadas ou estigmatizadas (Silva, 2012, p.82).

O autor Bakhtin (1997, p.116) defende a ideia de que somos seres dialogicamente constituídos, ou seja, nossas ideias, valores e crenças são constantemente moldados e negociados por meio das relações com os outros. O autor ressalta a relevância do diálogo como uma poderosa ferramenta para a construção e transformação de identidades

individuais e coletivas. Nesse contexto, o olhar do outro desempenha um papel fundamental na formação da identidade de um sujeito.

A forma como somos percebidos pelos outros, as expectativas e responsabilidades que nos são atribuídas, tudo isso contribui para a definição de quem somos. Assim, por meio da interação com o outro, nossas identidades são constantemente reafirmadas, redefinidas e negociadas. Bakhtin (1997) destaca a importância da responsabilidade que temos em relação aos outros, visto que é por meio desta responsabilidade que nossa identidade é construída e preservada ou modificada, já que somos sujeitos híbridos. Nossa identidade é moldada pela interação com o outro. Mediante o diálogo e a comunicação, construímos nossa compreensão de nós mesmos e do mundo ao nosso redor. A identidade não é algo estático, mas sim um processo contínuo de mudança e desenvolvimento. A alteridade desempenha um papel fundamental nesse processo. A presença do outro, diferente de nós, nos desafia e nos estimula a adotar novas perspectivas e posições. É no confronto com a alteridade que nossa identidade se transforma. (Bakhtin, 2013, p. 29-30).

A linguagem, segundo Bakhtin (1997, p. 309), desempenha um papel crucial na construção das identidades na relação com o outro que nos constitui. É por meio dessas identificações que nos comunicamos e interagimos, mudamos nossa maneira de pensar e de nos relacionarmos. No entanto, a linguagem também pode criar barreiras e limitações na compreensão mútua, dividindo-nos em diversos outros que nos constitui. Assim, temos a interrelação entre identidade, alteridade e linguagem, a qual é complexa e dinâmica, sendo fundamental para o diálogo do ser humano e de sua relação com o mundo.

Em “Para uma filosofia do ato responsável” (Bakhtin, 2017, p. 114), a discussão sobre a relação indissociável entre o eu e o outro refere-se à compreensão de que o sentido do eu só pode ser construído em relação ao outro. O Eu é visto como um centro de valor concreto, pois cada indivíduo possui sua própria identidade e singularidade, baseada em suas características pessoais, talentos, habilidades e experiências de vida. Essa característica única do eu é o que o torna valioso e especial. No entanto, essa valorização do eu não exclui a importância do outro.

Embora a maioria das obras de Mikhail Bakhtin tenha sido escrita há quase cem anos, a crise contemporânea, segundo Bakhtin (2017, p. 115), “Criou um abismo entre o motivo do ato e o seu produto”, o que pode ser entendida como uma crise de responsabilidade. Em uma época marcada por rápidas mudanças sociais, políticas e tecnológicas, gera uma sensação de desconexão e fragmentação. As ações dos indivíduos

muitas vezes parecem desprovidas de uma base ética sólida, resultando em uma falta de direção e propósito. Bakhtin (2004, p. 148) fala sobre o erro fundante que é o individualismo. O individualismo fala de positividade, social e o sujeito de fato tem essa individualidade que ela é dada pelo outro.

Consideramos que um dos problemas discutidos por Bakhtin é que, em algumas situações, o sujeito pode se posicionar como o único eixo de valor, o que resulta no apagamento do outro na relação. Nessa perspectiva, buscamos em Veiga-Neto (2007, p. 70), inspirado em Foucault, a discussão sobre como as escolas funcionam como instituições disciplinares que moldam os indivíduos, submetendo-os a normas e regulamentos. A disciplina escolar é vista como um mecanismo que apaga as particularidades dos alunos (do sujeito), criando “corpos dóceis” preparados para se conformar às exigências sociais e econômicas. Ou seja, o eu do sujeito, na visão foucaultiana vai se apagando, havendo assim um sujeito globalizado, que diz e pensa o que o “mundo” pensa. Bakhtin sugere dois eixos de valor: o eu e o outro, uma relação de alteridade, em comunhão que vai definindo os valores das ‘coisas’. Alteridade, segundo o Dicio/Dicionário online, é um substantivo feminino que indica o caráter ou estado do que é diferente, distinto, que é outro. Etimologicamente, vem do francês “altérité” e do latim “alteritas”, ambos com o sentido de “mudança”. Se o significado de alteridade é mudança, o Outro altera o eu, ou seja, o Outro muda o Eu. (Dicio, 2024).

A alteridade é a ideia de que o outro é fundamental para a construção do sentido do sujeito. A relação de alteridade é importante porque ela faz o sujeito ser diferente. É por meio da interação com os outros que conseguimos desenvolver uma compreensão mais profunda de quem somos, de nossas crenças, valores e identidade. Além disso, a relação entre o eu e o outro também envolve responsabilidade e responsividade. Dito isso, o Outro é o que traz visões alargadas sobre vários contextos que o sujeito ainda não viveu. Bakhtin (2017) fala da indiferença, pois somente o Outro pode libertar o sujeito dessa fática cadeia inescapável do existir. Somente o Outro pode trazer uma perspectiva de mudança para o Eu.

A relação indissociável entre o eu e o outro reconhece a importância tanto do eu como um ser único e valioso, quanto do outro como um elemento essencial na construção do sentido do eu. Bakhtin (2017) nos orienta a aproximar do outro com um “interesse desinteressado”; ambos estão interligados e influenciam um ao outro em contextos sócio-históricos específicos. A responsabilidade e a responsividade são elementos essenciais nessa relação, garantindo uma interação mais enriquecedora e respeitosa. Ou seja, o outro não tem

uma ‘função’ para o Eu. A relação com o Outro tem que ser de forma não diferente, “uma atenção amorosamente interessada” (Bakhtin, 2017, p. 128).

Segundo Bakhtin (1997, p. 32), a identidade e a alteridade estão intimamente interligadas. A identidade surge do diálogo com o outro, enquanto a alteridade desafia e transforma essa identidade. A linguagem desempenha um papel crucial nesse processo, modelando e restringindo nossa compreensão de nós mesmos e dos outros. A identidade dos alunos que residem em áreas rurais e estudam em zonas urbanas de hoje é moldada pela relação com os outros do passado e do presente.

O individualismo (desamor) não tem espaço, pois o “eu” está sempre em conexão com o outro. O “eu” só se manifesta em relação ao outro, não podendo existir isoladamente. A identidade desse grupo é construída de maneira coletiva, levando em consideração sua história e vivências anteriores. Os outros do presente são reflexo dos outros do passado, e é por meio dessa interação que os alunos que vivem em áreas rurais constroem suas identificações acadêmicas.

A transdisciplinaridade emerge como um elemento crucial na educação contemporânea, promovendo uma integração de conteúdos e saberes de diversas áreas do conhecimento. Esse princípio não apenas enriquece o processo educativo, mas também possibilita uma abordagem ampla que reconhece as interconexões entre diferentes disciplinas. Segundo Bertoldo (2016, p. 9), o sujeito atual enfrenta situações que o conectam diretamente à realidade, o que pode gerar uma sensação de descentramento. Essa vivência reflete as complexidades da existência, levando a reflexões sobre identidade e o papel do sujeito na sociedade. Guerra e Medeiros (2016, p. 280) afirmam que a identidade do sujeito é moldada pela influência do sistema e pelas ideologias presentes nos discursos que o cercam. Portanto, a articulação entre diversos saberes torna-se fundamental para promover mudanças significativas na realidade e desenvolver ações efetivas.

Contudo, é importante ressaltar que uma escolarização rigidamente pautada no currículo pode resultar em fracasso escolar para muitos estudantes (Guerra e Gillo, 2023, p. 245). Apesar dos avanços que a transdisciplinaridade pode trazer para a educação, surge a questão de como implementar de maneira eficaz essa abordagem. Quais são os desafios práticos enfrentados por educadores na transição de um ensino segmentado para um modelo que valoriza a interconexão e a pluralidade de saberes? Além disso, como garantir que essa transição não apenas promova a inclusão, mas também respeite as diversas realidades sociais e culturais dos estudantes?

Os discursos dos alunos que vivem na zona rural possuem uma profunda capacidade de revelar as nuances mais íntimas e transitórias da sociedade, já que se baseiam em relatos pessoais. Nesse sentido, ao estudarmos o discurso dos alunos do Colégio Estadual Coelho Neto em Itarumã, Goiás, podemos mergulhar mais profundamente na compreensão das identificações desses estudantes. Ao analisarmos as várias vozes presentes nesses relatos, podemos identificar como os sujeitos sociais constroem suas identificações e moldam suas visões sobre a sociedade.

Partindo dessas concepções teóricas, considerando o sujeito multifacetado, que está sempre em processo de constituição identitária, discutiremos nesta pesquisa, mais especificamente no capítulo III, os discursos de alunos que moram na zona rural e estudam na zona urbana, visando problematizar sua visão de mundo e o que esperam do processo de escolarização.

## CAPÍTULO II – ENTRE LINHAS E LAÇOS: A ESCOLA DO CAMPO E A ESCOLA QUE TEMOS...

*Meu senhor, aqui estou  
Cheio de contentamento  
Por tá com vocês neste aposento  
Vou contar os detalhes  
E fazer esclarecimentos.*

*Eu nasci em Goiás  
Na margem esquerda do rio Corrente  
Onde a terra é fértil  
E o povo é inteligente  
honesto e trabalhador  
Que leva a vida independente.*

*Eu sou mesmo um brasileiro  
Sou um filho de Goiás  
Irmão de Mato Grosso  
E neto de Minas Gerais  
E amigos dos paulistas  
Que são industriais.*

*De forma que todo brasileiro considero irmãos  
Pois são filhos de um só  
País Trabalham pra mesma nação  
Somos filhos de Eva  
E descendente de Adão.*

*Eu deixei pro fim  
Porque não podia ser no início  
Quero pedir desculpas  
Se não gostar disso  
Meu nome é José Pinto Sobrinho  
Conhecido por Zé Patrício.  
(Andrada, 1998, p. 223)*

Entendemos que a constituição identitária dos alunos que vivem na zona rural e estudam na zona urbana do Colégio Estadual Coelho Neto em Itarumã-GO deve ser compreendida como um processo dialógico. Isso significa que a construção dessas identificações não ocorre apenas no momento imediato da interação verbal ou escrita, mas é fruto de um diálogo contínuo com outros sujeitos e com o meio social. Nesse sentido, as identidades dos alunos que vivem na zona rural não são estáticas, mas se constituem a partir de múltiplas vozes e discursos que estão em constante diálogo. Portanto, entender as identidades dos alunos que vivem na zona rural a partir de uma perspectiva bakhtiniana implica reconhecê-la como resultado de um processo dinâmico e dialógico, que se dá por meio das interações sociais, das trocas linguísticas e das lutas políticas e sociais que permeiam suas vidas. Por isso, a importância de realizarmos um percurso histórico para melhor entender as condições de produção dos discursos que nortearam

as concepções de escola, de diversidade e inclusão nos documentos que regem o processo ensino/aprendizagem do Colégio Estadual Coelho Neto, em Itarumã-GO.

## **2.1 Educação do Campo**

A educação do campo no Brasil é um tema de grande relevância, especialmente considerando a vasta extensão territorial e a diversidade cultural das áreas rurais. As políticas públicas para a Educação do Campo tiveram início na década de 1990, com o reconhecimento da importância de atender às necessidades específicas das populações rurais. Durante esse período, diversos programas e projetos foram criados com o objetivo de formar educadores do campo e garantir uma educação de qualidade para essas comunidades.

Um marco significativo nesse processo foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que oficializou e regulamentou a Educação do Campo como uma modalidade de ensino. A partir desse momento, foram estabelecidas diretrizes para a implementação de políticas públicas voltadas para esse setor, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PNEC).

A Educação do Campo, ao longo da história, enfrentou o descaso e a exclusão, não recebendo os mesmos recursos e oportunidades da educação urbana. Para superar essa desigualdade, a proposta da Educação do Campo busca valorizar os saberes locais, respeitar as peculiaridades do meio rural e promover a inclusão social e o desenvolvimento das comunidades camponesas. (Molina, 2002, p. 34).

A educação rural historicamente, segundo Fernandes (2002, p. 65), serviu como uma forma de domesticar os trabalhadores e esteve a serviço do controle sociopolítico. “A educação rural como uma forma de domesticar os trabalhadores que tinham acesso à educação, desde então, esteve a serviço dessa forma de controle sociopolítico”. Essa forma de educação rural visava principalmente a formação de mão de obra para as necessidades do campo, sem promover uma educação crítica ou que estimulasse a autonomia dos trabalhadores. No entanto, segundo Fernandes e Molina (2004, p. 62), a educação do campo tem suas origens no pensamento latifundista empresarial, focado no lucro e controle dos recursos da terra, está ligada ao assistencialismo paternalista e desigual. Além disso, a educação rural, muitas vezes, estava associada a uma visão de mundo conservadora e tradicional, que buscava manter os trabalhadores em uma posição submissa e conformada

com a sua condição.

A educação nas áreas rurais, ao longo do tempo, foi utilizada como uma ferramenta para manter o controle social e político sobre a população campista, muitas vezes limitando o acesso a uma educação crítica e emancipadora. Ele explora as estratégias de controle e domesticação dos trabalhadores rurais por meio de práticas educativas que servem aos interesses dos proprietários de terra e das elites políticas. (Arroyo, 1999).

A discussão sobre os conceitos de campo e homem do campo é fundamental na Educação do Campo, já que esses termos influenciam as ações e compreensão no contexto agrário. É importante ressaltar que o termo “campo” vai além de sua definição geográfica, incluindo as relações sociais, políticas, econômicas e culturais presentes no meio rural. Portanto, a concepção de campo busca quebrar a ideia simplista de que o rural se resume apenas à produção agropecuária, englobando as diversas formas de vida e trabalho no campo, incluindo tanto os proprietários de terras como os posseiros de terras públicas e privadas, como ressalta Welch (2009, p.11).

Também estão incluídos nesse grupo, homem do campo, os extrativistas que dependem dos recursos naturais, como os povos das florestas, agroextrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais e catadores de caranguejos. Além disso, podemos citar os agricultores que se dedicam a atividades agrícolas específicas, como os castanheiros, quebradeiras de coco-babaçu e açazeiros. Não esquecendo dos quilombolas e membros de comunidades indígenas que participam ativamente dos mercados, assim como os serranos, caboclos e colonos, e os povos das fronteiras no sul do país. É necessário reconhecer a importância de cada um desses atores. (Silva, 2006).

Segundo Fernandes (2004, p.137), podemos observar que há uma diversidade de agricultores familiares atualmente, desde aqueles mais especializados e integrados aos mercados modernos até os novos poli produtores oriundos dos assentamentos de reforma agrária. Para o autor, o campo vai muito além de ser apenas um local de produção agropecuária e agroindustrial, sendo também um espaço de vida, onde as pessoas podem viver com dignidade, estudar e trabalhar, mantendo sua identidade cultural.

A questão identitária dos povos do campo, conforme estabelecida nos regimentos, decretos e marcos das políticas de Educação do Campo, é uma concepção que reconhece a diversidade cultural, social, econômica e ambiental presente nas áreas rurais. Valoriza a forma de vida, os saberes, as práticas agrícolas e os modos de organização social característicos da população rural, considerando que possuem uma história e uma relação

específica com a terra. O campo é visto como um espaço complexo, onde diferentes atividades e formas de produção se entrelaçam. (Brasil, 2012)

De acordo com a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, essa identidade também visa combater estereótipos e preconceitos associados aos moradores rurais, promovendo respeito à diversidade e reconhecimento dos direitos desses grupos. A regulamentação nos documentos oficiais busca garantir que as escolas e instituições educacionais considerem a realidade e os interesses dos povos do campo em sua proposta pedagógica. Isso implica em incluir conteúdos e metodologias que reflitam a realidade rural, valorizar os saberes locais e promover uma educação focada na transformação social e na garantia dos direitos humanos no campo.

Diante do exposto, para Fernandes (2002. p. 65), a educação do campo reflete a ideologia dos movimentos sociais do campo, que buscam uma educação pública que valorize a identidade e a cultura desses povos, promovendo a formação humana e o desenvolvimento local sustentável. Para entender a educação do campo, é necessário compreender que o homem do campo faz parte do sistema capitalista, sujeito à exploração e desigualdade econômica e social.

As questões culturais e identitárias também desempenham um papel importante nesse contexto. O campesinato muitas vezes possui suas próprias identificações e estilo de vida, os quais podem entrar em conflito com os valores e práticas predominantes na sociedade mais ampla, pois “As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades - híbridas - estão tomando seu lugar.” (Hall, 1992, p. 69), por isso, é fundamental reconhecer a complexidade do processo de transformação dos indivíduos que vivem nas áreas rurais, e que a integração econômica e social não acontece de forma automática ou garantida.

Nesse sentido, é essencial o desenvolvimento de políticas e programas específicos que apoiem a inclusão desses sujeitos e promovam uma transição sustentável e inclusiva. Como aponta Fernandes (1999, p.46), a sociedade moderna acabou subordinando o campo à cidade e impondo um estereótipo de fragilidade e atraso ao camponês brasileiro. Essa subordinação está diretamente associada à ênfase em um modelo econômico industrial e urbano, o que resultou na migração em massa da população rural em busca de melhores oportunidades nas cidades.

O avanço tecnológico se tornou sinônimo de desenvolvimento tecnológico e industrial, enquanto o trabalho no campo e a vida rural foram vistos como ultrapassados e

irrelevantes. (Hobsbawm, 1995). Esse cenário histórico se desdobrou de forma global e teve um impacto significativo em países como o Brasil, onde a modernização se concentrou predominantemente nas áreas urbanas. A transformação do modo de vida rural para o urbano resultou na perda de autonomia e identidade dos camponeses brasileiros.

Sua cultura, valores e relação com a terra, muitas vezes, foram menosprezados e até mesmo destruídos nesse processo de modernização. Contudo, é fundamental ressaltar que a imagem estereotipada do homem do campo brasileiro não é representativa de todos os agricultores do país. Existem diversas comunidades rurais que mantêm uma forte identidade e preservam com orgulho sua cultura e tradições. (Queiroz, 1973)

No século XIX, diante do processo de industrialização e urbanização do país, tornou-se imprescindível qualificar a mão de obra e formar cidadãos para a nova sociedade. Nesse contexto, surgiram as primeiras escolas normais, com foco na preparação de professores para atuarem nas áreas rurais. Entretanto, as escolas rurais continuaram apresentando deficiências, com falta de estrutura e recursos pedagógicos limitados. Segundo Leite (2002), a história da educação brasileira evidencia a marginalização da educação no meio rural, devido à ausência de investimentos e políticas voltadas para o ensino no campo, o que acarretou uma educação de qualidade inferior para os alunos rurais.

O preconceito contra os sujeitos que vivem no campo mencionado no artigo “Parceleiro do Assentamento Serra: Identidade e Representações” de Freitas (2010, p. 140) reflete um discurso socialmente construído, que é pautado por relações de poder e ideologias dominantes. “[...] Um baderneiro? Um invasor? [...]” os termos utilizados para se referir aos assentados como “baderneiro” e “invasor” revela um estigma social que é perpetuado por discursos que não valorizam o trabalho e a dignidade desses sujeitos que vivem no campo. O discurso marginalizante promove uma identidade negativa. O reconhecimento da luta e do trabalho desses sujeitos é uma necessidade, sendo o preconceito um obstáculo para tal reconhecimento.

Durante as décadas de 1960 a 1980, no período do regime militar, foram implementadas políticas de modernização do campo, com foco na agroindústria e na mecanização da agricultura. Naquela época, as escolas rurais foram integradas às redes municipais e estaduais de ensino, passando a adotar os mesmos currículos e métodos das escolas urbanas. (Molina e Antunes-Rocha, 2014). No entanto, as necessidades e realidades específicas do campo, na maioria das vezes, não eram levadas em consideração, o que gerou críticas e resistências por parte dos movimentos sociais e educadores rurais.

Assim como Freire (1987), enfatizamos que é essencial adotar abordagens interdisciplinares tanto dentro quanto fora da escola. Isso significa que os processos educativos devem utilizar modelos que possibilitem problematizar o objeto de estudo, levando em consideração a realidade presente de jovens e adultos no mundo. Por meio dessa abordagem, torna-se possível aprofundar a consciência das situações-limite e do papel transformador dos povos oprimidos, especialmente no contexto rural.

Ao observar o histórico da educação em escolas rurais no Brasil, é possível observar os reflexos das mudanças sociais, políticas e econômicas de cada época. As políticas educacionais foram moldadas pelas visões de desenvolvimento de cada período, estabelecendo as diretrizes e funcionamento das escolas rurais e determinando o tipo de formação e conhecimento oferecidos aos alunos. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, além de reconhecer a diversidade cultural e étnica do país, incluindo as comunidades rurais. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 definiu diretrizes para a organização e funcionamento da educação no Brasil, destacando a Educação do Campo como uma modalidade destinada às populações rurais.

O artigo 28 da LDB determina que a educação do campo deve ser planejada e executada levando em consideração as necessidades e interesses dos alunos da zona rural, incluindo a organização escolar, a adequação do calendário escolar ao ciclo agrícola e às condições climáticas, bem como a adaptação à natureza do trabalho rural. A partir das leis mencionadas, houve uma ampliação dos debates e práticas voltadas para a

Educação do Campo, com a criação de políticas específicas para atender às demandas das populações rurais. Isso envolve a formação de professores que trabalham nesse contexto, a reestruturação das escolas rurais e a elaboração de currículos adequados às realidades e necessidades dos estudantes do campo. A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação tiveram um papel fundamental no reconhecimento e na valorização da Educação do Campo como um direito e uma necessidade das populações rurais.

Quando se fala sobre o homem do campo, é comum associá-lo a populações desfavorecidas, marginalizadas ou carentes, devido às inúmeras dificuldades que enfrentam, como falta de acesso a serviços básicos, baixa renda, condições precárias de trabalho e escassez de oportunidades de crescimento. É por isso que são implementadas políticas públicas para atender às necessidades específicas desse grupo, abrangendo áreas como

saúde, alimentação, educação e integração social.

O objetivo é superar as deficiências e melhorar as condições de vida do homem do campo. Segundo Arroyo (1982, p. 5), é necessário mudar a forma como vemos o homem do campo, deixando de tratá-lo como alguém que precisa de ajuda constante para sobreviver e começando a enxergá-lo como um cidadão que, historicamente, foi excluído de seus direitos básicos e agora está se organizando para reivindicá-los.

Quando se parte das necessidades e carências como ponto de partida para a criação de programas educacionais em escolas rurais, é comum priorizar a suprir essas deficiências e garantir os recursos essenciais. Isso implica em melhorias na infraestrutura, disponibilização de materiais didáticos e capacitação dos professores. No entanto, ao considerar os direitos sócio-políticos como base para esses programas, o foco passa a assegurar que as crianças que frequentam essas escolas tenham acesso a uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades.

Dessa forma, adotar essa abordagem implica em valorizar a diversidade cultural e linguística dentro das escolas do campo. É fundamental fortalecer a participação da comunidade na instituição de ensino e promover uma educação que leve em consideração as demandas e realidades locais. Com isso, as escolas do campo deixam de ser vistas apenas como espaços para suprir carências, mas passam a ser reconhecidas como locais onde os direitos das crianças e das comunidades rurais são respeitados e promovidos.

Os programas educacionais agora têm como principal objetivo promover uma educação integral e emancipatória, contribuindo para o desenvolvimento sustentável das áreas rurais e para a redução das desigualdades sociais, conforme apontado pelo Conselho Nacional de Educação (2008, p. 1). Além disso, é fundamental considerar as trajetórias sociais de cada aluno como fonte de aprendizagem. Cada indivíduo carrega consigo experiências e vivências que refletem sua história cultural e social. Ao reconhecer e valorizar essas trajetórias, é possível criar um ambiente de aprendizagem que respeita as diferenças e singularidades de cada estudante. Dessa forma, valorizar as matrizes culturais relevantes para os estudantes se torna essencial para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Todos os alunos precisam sentir-se acolhidos e ter a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

O estudioso Ivan Illich (1970), em “Sociedade Sem Escolas”, propõe uma visão radical de desescolarização que pode ser adaptada para contextos rurais, promovendo uma educação mais personalizada e relevante. “The current search for new educational funnels

must be reversed into the search for their institutional inverse: educational webs which heighten the opportunity for each one to transform each moment of his living into one of learning, sharing, and caring.”<sup>5</sup> (Illich, 1970, p. 3). Essa perspectiva é especialmente útil para pensar em formas de educação no campo que sejam autônomas e adequadas às realidades específicas dessas comunidades.

Esse autor também destaca a importância das comunidades desenvolverem suas próprias formas de ensino

A good educational system should have three purposes: it should provide all who want to learn with access to available resources at any time in their lives; empower all who want to share what they know to find those who want to learn it from them; and, finally, furnish all who want to present an issue to the public with the opportunity to make their challenge known. (Illich, 1971, p. 54).<sup>6</sup>

Isso significa criar oportunidades para que os moradores das áreas rurais acessem recursos educacionais de maneira flexível e que a educação esteja alinhada com as necessidades locais, culturais e econômicas dessas comunidades.

Paulo Freire (1987) argumenta que a educação deve ser uma prática de liberdade que permite aos indivíduos compreenderem e transformarem sua realidade. “A libertação verdadeira [...] é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1970, p. 38). Portanto, a ênfase de Freire está na educação como prática de liberdade, onde os educadores e educandos são agentes ativos na transformação da sociedade mediante a reflexão crítica e a ação consciente.

Nesse sentido, Paulo Freire (1987, p.86) enfatiza a importância de uma educação contextualizada, que leve em conta a realidade dos alunos e seu ambiente. É crucial que a escola garanta um acesso equitativo a uma educação de qualidade, assegurando que os estudantes do campo tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que os alunos das áreas urbanas. Isso implica em investimentos em infraestrutura, transporte escolar, formação de professores e materiais didáticos adequados.

Assim, ao adotar essa abordagem, as escolas do campo passam a valorizar a

---

<sup>5</sup> (Tradução da autora: A busca atual por novos fins educacionais deve ser revertida em busca de seu inverso institucional: redes educacionais que aumentem a oportunidade para cada um transformar cada momento de sua vida em aprendizado, compartilhamento e cuidado). (Illich, 1970, p. 3)

<sup>6</sup> (Tradução da autora: Um bom sistema educacional deve ter três propósitos: deve fornecer a todos que desejam aprender, ter acesso aos recursos disponíveis em qualquer momento de suas vidas; capacitar todos que desejam compartilhar o que sabem a encontrar aqueles que desejam aprender com eles; e, finalmente, fornecer a todos que desejam apresentar uma questão ao público a oportunidade de tornar seu desafio conhecido) (Illich, 1971, p. 54).

diversidade cultural e linguística presentes em seu ambiente. É importante fortalecer a participação da comunidade na instituição de ensino, além de promover uma educação que leve em consideração as necessidades e realidades locais. Com isso, as escolas do campo deixam de ser meros espaços para suprir carências, passando a ser reconhecidas como locais onde os direitos das crianças e das comunidades rurais são respeitados e promovidos.

Os programas educacionais agora têm como foco principal promover uma educação integral e emancipatória, contribuindo para o desenvolvimento sustentável das áreas rurais e para a redução das desigualdades sociais, conforme apontado pelo Conselho Nacional da Educação (2002). Além disso, é fundamental considerar as trajetórias sociais de cada aluno como fontes de aprendizagem, levando em conta suas experiências e vivências que refletem sua história cultural e social.

Ao reconhecer e valorizar essas trajetórias, é possível criar um ambiente de aprendizagem que respeite as diferenças e singularidades de cada estudante. Nesse sentido, valorizar as matrizes culturais relevantes para os estudantes se torna essencial para garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Todos os alunos devem sentir-se acolhidos e ter a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. (Libâneo, 1994, p. 16-17).

É importante considerar também que a educação escolarizada desempenha um papel fundamental na promoção da relação entre conhecimentos científicos e experiências culturais das pessoas. Ao oferecer um ensino diversificado e promover a interação entre alunos de diferentes origens, a educação escolarizada contribui para ampliar a compreensão do mundo e para o desenvolvimento de cidadãos ativos e responsivos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1997, p. 44-45) propõem que os conteúdos curriculares sejam selecionados levando em consideração sua relevância e contextualização com as questões sociais vivenciadas pelos alunos. Além disso, ressaltam a importância da interdisciplinaridade e transversalidade na organização curricular, o que implica na integração de diferentes áreas do conhecimento e na abordagem de temas de interesse social, como saúde, meio ambiente, cidadania e diversidade.

Por isso, é essencial uma reflexão sobre as práticas e objetivos da escola rural, a fim de superar desigualdades e preconceitos, oferecendo uma educação de qualidade que esteja em sintonia com as realidades e necessidades dos alunos que vivem em áreas rurais e estudam na área urbana.

## **2.2 Notas sobre a história de Goiás e Itarumã.**

A história de Goiás remonta aos primórdios da colonização do Brasil, quando os

colonizadores portugueses e os bandeirantes paulistas começaram a explorar a região em busca de recursos como ouro. Nessa época, o território onde se encontra o estado de Goiás era habitado por diversas tribos indígenas, como os Caiapó, Avá-Canoeiro, Xavante e Karajá. Bartolomeu Bueno da Silva, mais conhecido como Anhanguera, foi um dos exploradores mais importantes da região, liderando expedições em busca de riquezas e abrindo caminhos pelo sertão brasileiro. (Alencastre, 1979).

Manoel Corrêa, uma figura histórica do Brasil colonial, é frequentemente mencionado em discussões sobre a escravidão indígena, especialmente na região de Goiás, durante o período do século XVIII. O contexto da escravidão indígena daquela época é complexo e envolvia a exploração brutal das populações autóctones pelos colonizadores, que buscavam mão de obra para as lavouras e atividades mineradoras, “[...] pois só com estes é que se fazem ainda hoje todos os serviços úteis da lavoura e mineração.” (Silva e Souza, 1849, p. 431).

Corrêa, assim como muitos outros colonizadores de sua época, obteve um significativo benefício econômico por intermédio da escravidão indígena, utilizando os índios como mão de obra. A prática de capturar e escravizar essas populações era uma realidade comum, sustentada por uma série de argumentos que desumanizavam os nativos e os viam como inferiores dentro da perspectiva colonial. Silva e Souza mencionam que havia abuso “[...] dos santos fins da lei, que só permitiu o cativoiro dos Índios tomados em justa guerra e em certos casos expressos, a pretexto de rebater a sua natural ferocidade, conter hostilidades, e de trazer ao grêmio da santa igreja, [...]” (p.431). A exploração do trabalho indígena em Goiás aconteceu em meio a um cenário de crescente pressão para a exploração econômica da terra e de seus recursos naturais. Isso, por sua vez, intensificou os conflitos entre os colonizadores e as comunidades indígenas, refletindo a complexa e muitas vezes trágica dinâmica da colonização.

A história da origem do nome “Goiás” remonta ao século XVIII, quando a região era habitada por diversos povos indígenas e começou a ser explorada por colonizadores portugueses. O nome “Goyaz” teria origem na língua indígena, possivelmente relacionado a termos que significam “rios” ou “águas”. “[...] depois o gentis Goyá, habitante do lugar da maior riqueza, fez dar o nome, que ainda conserva o termo Goyaz” (Silva e Souza, 1849, p. 431).

Bartholomeu Bueno da Silva, conhecido como Anhanguera, foi um bandeirante que desempenhou um papel relevante na história do Brasil durante a época da colonização. Os

bandeirantes eram exploradores que se aventuravam no interior do Brasil em busca de riquezas, como ouro e pedras preciosas. O nome Anhanguera, que significa “Diabo velho” em língua indígena, reflete a percepção que os indígenas tinham dele, possivelmente relacionada a suas estratégias e métodos de exploração (Silva e Souza, 1849, p. 132). Esses autores mencionam 20 tribos distintas, referindo-se a elas como “nações selvagens habitantes da capitania de Goyaz”. Entre essas tribos, estão os Caiapós, Xavantes, Goyazes, Crixás, Araés, Canoeiros, Apinagés e Capepuxis. (Silva e Souza, 1849, p. 494)

Rodrigo Cezar de Menezes foi o primeiro governador de São Paulo que governou Goiás. A Capitania de Goiás, por sua vez, foi criada a partir da divisão das terras do estado de São Paulo e ficou sob a administração de vários governadores ao longo do tempo. (Silva e Souza, 1849, p. 444).

Sobre o estado do Goiás, Rocha (1998) afirma que o povoamento da região que hoje é o estado de Goiás foi impulsionado por duas atividades interligadas: as bandeiras e a mineração, que resultaram na expulsão dos indígenas, recuo das expedições espanholas e fixação de núcleos populacionais. No final do século XVIII, houve um grande afluxo populacional devido à expansão da pecuária, com frentes do Maranhão ao norte e de Minas Gerais em direção a Mato Grosso ao sul. Essas movimentações tiveram consequências desastrosas para os índios, incluindo a redução de sua população por conflitos e doenças, além da perda de identidade cultural devido à imposição de valores "civilizados" nos aldeamentos, o que em alguns casos resultou em autodestruição.

O sistema tributário da época da mineração encarecia produtos de outras províncias, favorecendo a agricultura e a pecuária em função da abundância de terras. Com a desarticulação da economia mineradora, a agricultura se tornou de subsistência, com baixa produtividade e mercado restrito. A pecuária, inicialmente ligada à economia açucareira, desenvolveu um dinamismo próprio, com baixa demanda por mão de obra e baixa produtividade. Tornou-se uma atividade ultra extensiva no interior, exigindo poucos investimentos e perdendo parte de sua função econômica em favor de um simbolismo de status. As relações com o litoral se tornaram indiretas, realizadas por meio de feiras de gado. (Rocha, 1998, p. 22). Dito isso, até o século XIX, Goiás enfrentava um sério problema de isolamento e dificuldade de comunicação com o restante do país.

Segundo o IBGE, Goiás é o estado mais populoso do Centro-Oeste, com aproximadamente 7,06 milhões de habitantes e densidade demográfica de 20,74 hab/km<sup>2</sup>, distribuídos em 246 municípios. A área total é de 340.242,859 km<sup>2</sup>, sendo que 2.005,27 km<sup>2</sup>

são urbanizados. Em 2023, o estado contava com 3.341 escolas de ensino fundamental e 1.055 de ensino médio. Mais de 90% da população reside em áreas urbanas, refletindo um significativo êxodo rural e um envelhecimento populacional devido à redução da fecundidade e melhorias nas condições de vida. A composição étnica é 50,9% pardos, 43,6% brancos, 5,3% negros e 0,2% indígenas, com Goiânia, a capital, apresentando 1.302.001 habitantes. (IBGE, 2023)

Em Goiás, a criação da primeira Escola Normal se deu em 1858, não foi efetivada devido à escassez de professores e instalações. Após um longo período sem funcionamento, a Escola Normal foi reinstaurada pela Resolução N° 676 em 1882 (Barros, 2017, p. 49). As tentativas de integrar Pedagogia ao Liceu de Província de Goyaz falharam devido à falta de profissionais adequados. A Escola Normal foi formalmente restabelecida e regulamentada, oferecendo as mesmas aulas que o Liceu nos dois primeiros anos, com disciplinas específicas de Pedagogia apenas no terceiro ano. (Barros, 2017 p. 159)

Goiás se destaca por sua rica produção artística, refletindo tradições culturais e inovações contemporâneas. A arte goiana, representada por figuras como José Joaquim da Veiga Valle, captura a essência do Cerrado e as transformações da região, com obras que expressam religiosidade e devoção popular. Na pintura, Siron Franco e Antônio Poteiro se destacam: Franco dialoga com temas contemporâneos e Poteiro traz um estilo primitivista que valoriza a cultura brasileira. A arte goiana, portanto, é crucial para entender a identidade e a história do Brasil, estabelecendo Goiás como um importante espaço cultural. (Goiás, 2012).

Mikhail Bakhtin desenvolveu uma teoria que ressalta a importância da interação social na formação das identidades. Segundo Freitas (2010, p. 131), as identidades são construídas de maneira social e cultural, sendo transformadas na relação com o outro. Ou seja, as identidades são fluidas e estão em constante transformação, pois estamos sempre em contato com diferentes formas de alteridade. Assim, a história muda de acordo com os valores, costumes de um povo, que vai se modificando na interação com o outro, que tanto pode ser do local, ou vindo de outras regiões do país ou do mundo. Já que o outro pode estar fisicamente presente ou representado por meio da escrita ou mídia em geral.

Portanto, as identidades não são fixas ou imutáveis, mas sim construídas e negociadas ao longo do tempo, em resposta às nossas experiências e interações sociais. Elas são influenciadas por processos sociais, normas culturais e sistemas de poder que determinam quem é considerado aceitável ou valorizado em determinados contextos. Esses processos podem resultar em estereótipos, preconceitos e discriminação, limitando a



**Figura 2: Igreja São Sebastião**



Fonte: Andrada, 1998, p. 257.

Após a construção da igreja, foi necessário adquirir um sino, essencial para marcar momentos na vida da paróquia. Em 1908, houve uma divisão patrimonial que resultou na perda de reconhecimento da ação de Heitor Severino da Silva, que trocou terras de qualidade superior por inferiores. Essa situação foi aceita sem questionamentos, resultando no esquecimento de Heitor na história de Itarumã. (Andrada, 1988, p. 16 e 17)

**Figura 3: Igreja Matriz de São Sebastião**



Fotografia: [Igreja Matriz de Itarumã] Autor: Desconhecido Ano: 1984 Fonte: IB

Segundo registros do Cartório do Registro Civil, o distrito de Pimenta foi criado em 1901 e passou a se chamar oficialmente Pimenta em uma data desconhecida. Em uma divisão administrativa de 1911, o distrito aparece no município de Jataí com o nome de São Sebastião da Pimenta. Em 1920, o distrito de Pimenta foi criado no município de Jataí. No entanto, em 1933, houve uma reorganização administrativa e o distrito foi rebatizado como São Sebastião da Pimenta. Posteriormente, de acordo com o Decreto-Lei Estadual nº 8305, de 31-12-1943, o distrito de Pimenta, anteriormente conhecido como São Sebastião da Pimenta, foi renomeado como Itarumã, tornando-se um município pela lei estadual nº 754, de 21-07-1953. (Andrada, 1988, p. 12)

Itarumã é um município situado na região centro-oeste de Goiás, Brasil. Sua história remonta ao século XIX, quando a área era habitada por indígenas. O município foi oficialmente reconhecido em 21 de julho de 1953 e seu nome, de origem indígena, possui significados diversos. A palavra "ITA" significa pedra, enquanto "RUMÂ" pode ser interpretada como "pedra de areia", "pedra vermelha", "pedra bonita", "pedra rosada" ou "pedra indígena". A presença marcante de serras na região reforça a relação do nome com a geografia local, onde as pedras são uma característica indiscutível. (Andrada, 1988, p. 13)

A primeira escola em Itarumã foi estabelecida em 1918 pelo professor Jerônimo Henrique, que ensinava as primeiras lições em pedaços de papelão devido à falta de livros didáticos. O primeiro livro didático chegou por volta de 1918, escrito por Felisberto Carvalho. (Andrada, 1998, p.20) Em seguida, a professora primária residia permanentemente na fazenda. A prefeitura fornecia ao fazendeiro uma espécie de auxílio financeiro, permitindo que ele mantivesse a escola em sua propriedade, além de cobrir os custos relacionados à docente e à instituição. Assim, não havia um vínculo empregatício formal. A professora era respeitada e tratada com consideração tanto pelo fazendeiro quanto por sua família, além dos pais e alunos, que costumavam pedir sua bênção antes e após as aulas. (Andrada, 1988, p. 135).

Itarumã é um município com uma área de 3.444,4 km<sup>2</sup> e possui uma forma alongada, semelhante a um paralelogramo, sendo cercado por rios que o separam de suas cidades vizinhas. Com uma população total de 5.960 habitantes, sendo 3.610 na área urbana e 2.360 na área rural, Itarumã está localizada próxima a cidades como Caçu, a 34 km de distância, Itajá a 45 km e Cassilândia, no estado do Mato Grosso do Sul, a 65 km de distância. (Andrada, 1988, p. 108 e 109).

### **2.3 A trajetória, as informações e os índices educacionais da C. E. Coelho Neto**

**Figura 4:** Colégio Estadual Coelho Neto Ano:1984



Colégio Estadual Coelho Neto Ano:1984; Fonte IBGE

O Colégio Estadual Coelho Neto, situado em Itarumã, Goiás, possui uma história significativa na educação local. Segundo Andrada (1998, p.138), sua inauguração ocorreu em 1952, sendo batizado em homenagem ao renomado escritor e jornalista brasileiro, Coelho Neto. Inicialmente, funcionava como uma escola primária que não contava com energia elétrica na região, sendo necessário adquirir um gerador para as aulas noturnas destinada a adulto. Naquela época, o município ainda era um distrito de Jataí, sob a administração do prefeito Cylineo França. O colégio, inicialmente denominado Escola Isolada Coelho Neto, estava localizado na antiga Rua Doutor Laureno. Em 1973, a escola passou a oferecer aulas da 5ª à 8ª série, embora ainda fosse de responsabilidade municipal. (CECON, 2024, p. 17)

Na década de 1970, Itarumã enfrentava desafios na área da educação, com escassez de escolas para atender a demanda da população. Inicialmente, o colégio operava em um prédio com apenas duas salas de aula, sob a direção de uma professora responsável por lecionar e administrar a escola simultaneamente. (Andrada, 1998, p. 138). Com o aumento da demanda, foi necessário construir um novo edifício para acomodar os alunos. Então, em 1975, sob a administração do prefeito José Machado de Sousa e do governador Leonino de Ramos Caiado, foi construído um novo prédio que contava com quatro salas de aula, dois banheiros, uma secretaria e uma sala para os professores. Essa nova estrutura foi instalada na Avenida São Sebastião, número 50. Três anos depois, em 1978, a escola passou por uma ampliação, ganhando mais quatro salas de aula, uma secretaria e três banheiros, sendo um deles reservado para uso exclusivo do diretor. A terceira ampliação ocorreu em 2003,

acrescentando mais seis salas de aula, uma cozinha com despensa e um almoxarifado, contribuindo ainda mais para o conforto e a funcionalidade do espaço. (CECON, 2024, p. 17).

Em 1976, a resolução nº 1.584, datada de 20 de setembro, permitiu, de forma condicional, a abertura da Escola Estadual de 1º Grau Coelho Neto, localizada em Itarumã. Anos depois, em 22 de dezembro de 1989, essa escola foi oficialmente homologada pela resolução nº 211, que autorizou o Colégio Estadual Coelho Neto a oferecer o Ensino de 2º Grau, com foco na formação específica para professores da 1ª à 4ª série. Posteriormente, em 11 de dezembro de 2002, o funcionamento do ensino médio foi autorizado pela Portaria nº 9847. (CECON, 2024, p. 17).

Atualmente, a instituição é conhecida como Colégio Estadual Coelho Neto e possui uma infraestrutura que inclui 14 salas de aula, uma sala destinada aos professores, uma secretaria, uma diretoria, além de dois pátios descobertos. O colégio ainda conta com uma cantina, 12 sanitários, uma sala de depósito e uma sala de CAF (Coordenador Administrativo Financeiro). Há também uma quadra poliesportiva descoberta que ainda está em construção, uma quadra de areia e um amplo espaço disponível para futuras construções. A escola oferece educação para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além de programas de Novo Ensino Médio e Goiás TEC. (CECON, 2024, p. 18). Hoje, o colégio mantém uma fanfarra que se apresenta em eventos locais e regionais, mantendo viva a tradição musical na comunidade.

**Figura 5:** Colégio Estadual Coelho Neto Ano: 2023



Colégio Estadual Coelho Neto Ano: 2023 Fonte: Google Map

**Figuras 6:** Fonte: [Itaruma.go.gov.br/galeria/7-de-setembro-2022](http://Itaruma.go.gov.br/galeria/7-de-setembro-2022)



Fonte: [Itaruma.go.gov.br/galeria/7-de-setembro-2022](http://Itaruma.go.gov.br/galeria/7-de-setembro-2022)

**Figura 7:** Fonte: Autora foto do Pátio da escola-2024



Fonte: Autora foto do Pátio da escola-2024

Durante a investigação, foi disponibilizado um documento de grande relevância: o Projeto Político Pedagógico (PPP) que segundo a pesquisadora e professora Juliane Corrêa Marçal, esse instrumento é concebido como uma proposta teórica e metodológica elaborada pela escola de maneira participativa. Seu objetivo é traçar direções e caminhos que a instituição deve seguir para cumprir sua função educativa da melhor forma possível (Marçal,

2001, p. 31).

Para Betini, o projeto político pedagógico apresenta uma perspectiva abrangente sobre as metas e aspirações da escola, incluindo suas finalidades, objetivos e estratégias contínuas, tanto nas atividades educacionais quanto nas funções administrativas. Assim, ele integra o planejamento e a gestão da instituição. O aspecto central do planejamento consiste em traduzir o que foi planejado em ações concretas. (Betini, 2005, p. 38). Além disso, é uma ferramenta que reconhece a escola como uma instituição social dedicada à educação, possuindo, assim, metas claras e específicas para cumprir essa finalidade (Veiga, 2002, p. 13-14).

O planejamento educacional deve ser visto como uma parte fundamental do planejamento global, sendo uma categoria dentro do conceito mais amplo de planejamento social. Isso significa que, se o setor educacional não estiver bem integrado com os outros setores, é bem provável que seu planejamento enfrente dificuldades e, conseqüentemente, não alcance os resultados esperados. Nessa situação, o planejador técnico pode se deparar com grandes desafios para entender os motivos por trás desse insucesso. (Schiefelbein, 1978, p. 53)

O projeto pedagógico vai muito além de uma simples formalidade administrativa; ele é, na verdade, uma ferramenta vital na gestão e um pacto que reflete o compromisso político e educacional da comunidade escolar. Seu propósito é servir como um guia que orienta as batalhas e os desafios enfrentados pela escola.

Apesar de se constituir enquanto exigência normativa, o Projeto Político-Pedagógico é antes de tudo um instrumento ideológico, político, que visa a gestão dos resultados de aprendizagem, através da projeção, da organização, e acompanhamento de todo o universo escolar. (CECON, 2024, p. 6)

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o Colégio Estadual Coelho Neto (CECON) tem como proposta acolher seus alunos em sua missão de educar. Para isso, busca desenvolver e aplicar metodologias de ensino que atendam de forma eficaz às características cognitivas de cada discente. “O Professor – ser mediador, na construção do conhecimento, criando um complexo pedagógico, envolvendo uma série de atribuições, permitindo aos alunos a exploração de suas habilidades na busca de novos conhecimentos.” (CECON, 2024, p. 70)

A proposta curricular da instituição se baseia em princípios sólidos que guiam todas as suas atividades como a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206 e incisos

I a VII; na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96; no Plano Nacional de Educação – 6 PNE, Lei nº 10.172/01, Resolução do CEE nº7/2006, e na Resolução CNE/CEB nº 2/01, cujas alterações têm como base a Instrução Normativa/CEE/GO nº. 001/2013 – Resolução do CEE/CP nº 03/2018, CAP VII, Art.11. (CECON, 2024, p. 5)

Ressalta-se, ainda, que a prática pedagógica ocorre através da condução das aulas, que se dá por meio do planejamento e da implementação do currículo escolar. Esse trabalho atende tanto às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular quanto à parte diversificada, dentro do tempo estabelecido para as aulas nas escolas estaduais. Tudo isso está alinhado com a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001. (CECON, 2024, p. 94).

Hoje em dia, a escola opera em três turnos, proporcionando educação básica desde o 6º até o 9º ano do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio. No período da manhã, atendemos os alunos do 6º ao 9º ano do Fundamental e os do Ensino Médio. À tarde, oferecemos as mesmas séries do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. “A escola oferece os cursos de Ensino Fundamental nos turnos: Matutino e Vespertino A escola oferece os cursos de Ensino Médio nos turnos: Matutino, Vespertino e Noturno.” (CECON, 2024, p. 182). Já no período da noite, disponibilizamos o Ensino Médio para jovens e adultos da cidade por meio do programa Goiás TEC. “[...] em 2020/2021 entrou em vigência o Novo Ensino Médio regular nos períodos matutino e vespertino. Sendo que 2024 no período noturno o Colégio oferta o ENSINO MÉDIO- GOIÁS TEC para os alunos da cidade que trabalha, utilizando novas metodologias de ensino.” (CECON, 2024, p. 49).

O Colégio atende um número de alunos conforme citado no quadro abaixo:

**Figura 8**

SITUAÇÃO	TOTAL GERAL DA ESCOLA				TOTAL
	TURNO				
	Matutino	Vespertino	Noturno	Intermediário	
INCONSISTENTE	-	-	-	-	-
Aguardando Manutenção	-	-	-	-	-
Deixou de Frequentar	-	-	-	-	-
Falecido	-	-	-	-	-
Normal	260	193	55	-	508
Transferido	-	-	-	-	-
<b>MATRICULADOS</b>	<b>260</b>	<b>193</b>	<b>55</b>	<b>-</b>	<b>508</b>

Fonte: CECON, 2024, p. 50.

Os educadores da instituição possuem a formação necessária para atuar nas suas respectivas áreas. No entanto, há uma carência de professores efetivos em várias disciplinas do currículo, como Química, Física, Matemática, Biologia, Geografia e História. Além disso, a

taxa de rotatividade dos docentes é considerada média a alta. Isso se traduz em constantes mudanças de professores ao longo do ano letivo ou na troca de profissionais entre turmas e disciplinas dentro da mesma escola, o que pode prejudicar o acompanhamento contínuo do aprendizado dos alunos. (CECON, 2024, p. 61)

Em relação ao IDEB da Escola, observamos que, em 2023, o índice do Ensino Médio apresentou uma queda nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, alcançando 4,23, enquanto a meta era 4,57. Para se ter uma ideia, em 2019 a nota foi 4,5 e em 2021 chegou a 5,1. O desempenho do Ensino Médio tem mostrado uma tendência de queda, com a nota do IDEB caindo de 3,9 em 2017 para 3,3 em 2019. Infelizmente, em 2021, não registraram um novo índice devido à falta de dados. A situação se repetiu em 2023, quando o Ensino Médio novamente não atingiu a meta estabelecida. Por outro lado, o Ensino Fundamental apresentou um desempenho positivo, superando a meta no IDEB, com uma nota de 5,47. (CECON, 2024, p. 61).

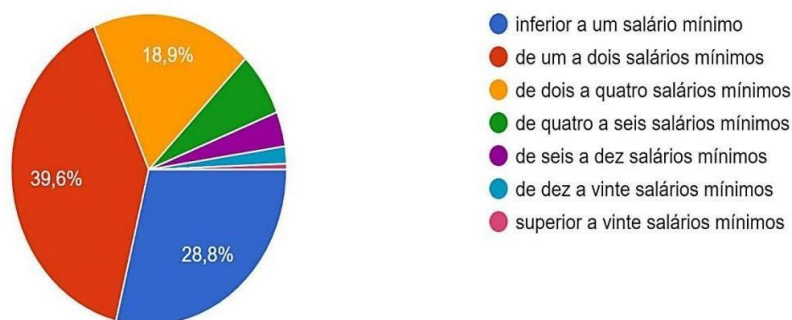
Em relação ao IDEB da Escola, observamos que, em 2023, o índice do Ensino Médio apresentou uma queda nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, alcançando 4,23, enquanto a meta era 4,57. Para se ter uma ideia, em 2019 a nota foi 4,5 e em 2021 chegou a 5,1. O desempenho do Ensino Médio tem mostrado uma tendência de queda, com a nota do IDEB caindo de 3,9 em 2017 para 3,3 em 2019. Infelizmente, em 2021, não registraram um novo índice devido à falta de dados. A situação se repetiu em 2023, quando o Ensino Médio novamente não atingiu a meta estabelecida. Por outro lado, o Ensino Fundamental apresentou um desempenho positivo, superando a meta no IDEB, com uma nota de 5,47. (CECON, 2024, p. 61).

No índice socioeconômico da comunidade, de acordo com o PPP/2024, a escola foi classificada como de nível “pobreza moderada”. Essa avaliação considera a posse de bens materiais e culturais, além da escolaridade dos pais dos alunos. (CECON, 2024, p. 22).

## Figura 9

Qual é a renda mensal familiar?

333 respostas

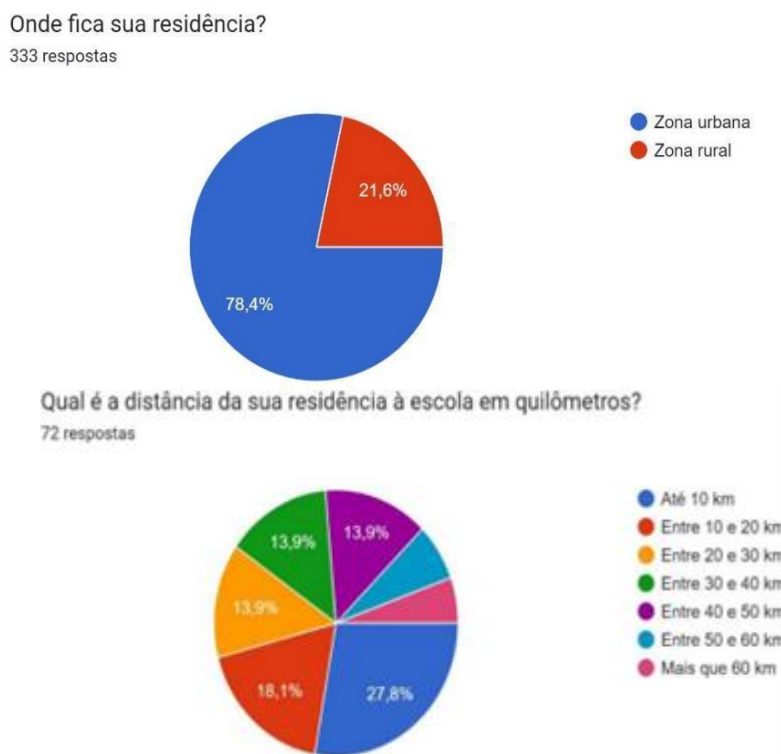


Fonte: CECON (2024, p. 22)

Segundo o PPP, 43,8% dos pais se identificam como assalariados ou trabalham por conta própria. Além disso, há aqueles que atuam como operadores de máquinas, fazendeiros, vaqueiros, leiteiros, lavradores e agricultores, entre outros profissionais do campo. No contexto da economia atual, também aparecem pais que se dedicam a atividades como motoristas, pedreiros, ajudantes de pedreiro, comerciantes e funcionários públicos. Parte dos responsáveis pelos estudantes menciona trabalhos temporários, sem um vínculo fixo, além de aposentados ou pessoas que estão atualmente sem emprego. Quanto à escolaridade, muitos dos responsáveis têm apenas o Ensino Fundamental incompleto, enquanto alguns preferiram não declarar seu nível educacional, e há ainda os que são analfabetos. Em terceiro lugar, destacam-se aqueles que têm o Ensino Fundamental completo, até o 9º ano. A menor porcentagem é composta por pessoas com nível superior completo. (CECON, 2024, p. 18).

Nos gráficos a seguir, é possível ver onde fica a residência dos alunos dentro do município. A distância média que precisam percorrer de casa até a escola. A maioria das casas dos alunos está localizada na área urbana, representando 78,4%, enquanto 21,6% estão na zona rural.

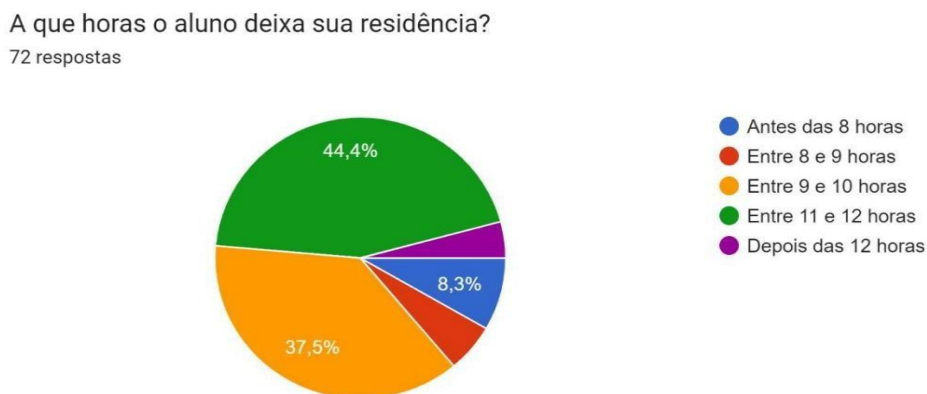
**Figura 10**



Fonte: CECON, 2024, p. 24

Quanto à distância que os alunos percorrem para chegar à escola, 45,9% viajam entre 10 e 20 km, e 27,8% têm suas residências situadas entre 21 km e 40 km. A distância em relação à escola parece se ampliar à medida que os alunos passam mais tempo aguardando o transporte, além de enfrentarem as dificuldades dos veículos e das condições das estradas. A maior parte (44,4%) sai de casa entre 9 e 10 horas da manhã e retorna por volta das 18h às 19h, com 30,6% chegando em casa nesse intervalo; já metade dos estudantes chega em casa antes das 18 horas, principalmente no turno vespertino. (CECON, 2024, p. 25).

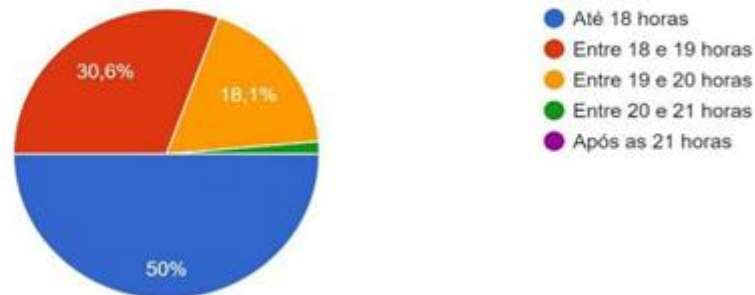
**Figura 11**





A que horas o aluno retorna à sua residência?

72 respostas



Fonte: CECON, 2024, p. 21

Ao ler o Projeto Político-Pedagógico (PPP), um trecho se destaca pela sua relevância: “a comunidade de Itarumã enfrenta tanto uma situação econômica difícil quanto uma escassez de identidade cultural, visto que o município carece de manifestações culturais” (p. 25). Essa afirmação nos leva a refletir sobre a importância de as escolas urbanas, que atendem alunos vindos da zona rural, adotarem princípios que incluam esses estudantes como protagonistas na construção de uma sociedade mais participativa e comprometida com a vida. Nessa perspectiva, as escolas têm um papel fundamental a desempenhar: se tornar espaços essenciais para a preservação da memória cultural dos povos, valorizando seus saberes e expressões.

No entanto, a leitura desse documento me traz mais questionamentos, a inserção dos alunos da zona rural nas escolas urbanas tem ocorrido de forma efetiva? Será que tem ocorrido uma adaptação forçada a um novo ambiente? Essa situação é complexa. Será que muitos desses alunos se sentem como forasteiros ou estrangeiros em meio à escola na zona urbana? Diante disso, é crucial refletir sobre as vozes contidas no PPP do Colégio Estadual Coelho Neto e sua relação com a educação do campo. Essa análise pode iluminar os desafios e as oportunidades para a construção de uma convivência mais harmônica e respeitosa entre diferentes culturas e saberes.

## **2.4 Integrando Perspectivas: O Manual de Operações do GOIÁS TEC como Instrumento para Amplificar Vozes na Caracterização do Ensino Médio**

Neste tópico, buscarei esclarecer algumas dúvidas que surgiram quando cheguei ao CECON e ouvi pela primeira vez sobre o Goiás Tec. Perguntas como: quais são as vozes

presentes no contexto do ensino médio? Quais são os papéis dos estudantes e professores na implementação do Goiás Tec? De que maneira se garante a sustentabilidade desse novo programa? Além disso, existem políticas específicas que sustentam essa construção?

Paulo Freire, um dos mais influentes educadores e filósofos do Brasil, destaca em sua obra “Pedagogia do oprimido” a grande importância do diálogo nas relações humanas, especialmente no âmbito da educação e na promoção de mudanças sociais. Esse estudioso afirma que “O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.” (Freire, 2013, p. 45) que “o diálogo é uma exigência existencial”, enfatizando que uma comunicação genuína é fundamental para a nossa condição humana e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Esse autor (p. 33) defende que o diálogo é um processo ativo e colaborativo. Isso significa que as pessoas não apenas trocam ideias de forma superficial, mas sim se envolvem profundamente, refletindo e agindo em conjunto. Para ele, o diálogo não pode ser reduzido a um simples ato de transferir informações de uma pessoa para outra, o que ele critica como “depositar ideias”. Também não deve ser encarado como uma troca de opiniões isoladas, como se fossem produtos a serem consumidos. Em vez disso, o diálogo precisa fomentar a compreensão mútua, promover o pensamento crítico e facilitar a construção coletiva do conhecimento. Freire acredita que, ao se envolver nesse tipo de diálogo, as pessoas têm a oportunidade de se unir para refletir sobre suas realidades, identificar suas necessidades e trabalhar em conjunto pela transformação do mundo. Esse processo vai além de uma mera interação social; é um caminho em direção à humanização. Assim, Freire (p. 43) propõe uma educação emancipatória que se fundamenta na cooperação e em um diálogo significativo entre educadores e educandos.

No Brasil, o ensino médio tem se tornado um tema central nas conversas sobre educação, especialmente após a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que trouxe transformações significativas na forma como essa etapa de ensino é oferecida. Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), essas mudanças buscam “garantir a oferta de uma educação de qualidade a todos os jovens brasileiros, aproximando as escolas da realidade dos estudantes de hoje, levando em conta as novas demandas e desafios do mundo do trabalho e da vida em sociedade”.

Essa lei, ao reformular o currículo do ensino médio, aborda no artigo 36 da LDB. É claro que o ensino médio está cada vez mais receptivo às iniciativas de Educação a Distância (EAD). Essa mudança oferece ao governo a oportunidade de implementar projetos que utilizam tecnologias como mediadoras do aprendizado, além de facilitar a integração dessa modalidade de ensino na vida dos alunos, assim como em: “VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.” (Brasil, 2017)

No artigo “Estado, Educação e Controle Social: Introduzindo o Tema”, Antônio Bosco de Lima destaca, logo na introdução, que nas quatro últimas décadas, que marcaram a transição do século XX para o XXI, temos testemunhado um intenso movimento em relação à educação, especialmente no que diz respeito às suas deficiências acumuladas. Tanto as denúncias sobre os problemas existentes quanto o esforço de críticos e órgãos estatais em buscar soluções têm gerado uma diversidade de projetos voltados para a resolução, superação ou controle das inúmeras questões educacionais.

Esses projetos, que estão em constante disputa, giram em torno de diferentes modelos de educação, abrangendo iniciativas ligadas ao âmbito público e outras que se fundamentam em princípios privados. (De Lima, 2009). Nesse contexto, há movimentos que defendem a importância de tornar a educação acessível a todos, independentemente de onde a pessoa esteja. Em suas discussões, destaca-se a urgência de resolver os desafios que a educação enfrenta em relação à sua oferta.

De acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), aproximadamente 10,7% da população goiana vivia na zona rural. Esses números revelam que o estado possui diversas áreas de difícil acesso, caracterizadas por estradas não pavimentadas, como ocorre em algumas regiões do município de Itarumã. Em 2019, o Governo de Goiás, por meio da Secretaria de Educação, apresentou uma iniciativa inovadora para revolucionar o ensino médio no estado. Assim, nasceu, em 2020, o Projeto Goiás Tec – Ensino Médio ao Alcance de Todos. O objetivo desse projeto é integrar a tecnologia ao aprendizado, tornando-o mais acessível e envolvente para todos os estudantes. O Goiás Tec é especialmente voltado para jovens que vivem nas áreas rurais e em comunidades quilombolas, oferecendo a eles a chance de estudar com qualidade em um ambiente tecnológico. As aulas são transmitidas via satélite, e cada turma conta com um professor mediador que orienta os alunos. Isso permite que os estudantes interajam em tempo real com o professor através de um chat. (Goiás, 2019).

É fundamental esclarecer, nesta pesquisa, que o Programa Goiás Tec é um curso

presencial, e não uma modalidade de ensino a distância. Os alunos devem comparecer diariamente às aulas na escola, onde sua frequência é monitorada e é um critério essencial para a promoção para a série seguinte. Além disso, é necessário avaliar se eles possuem a autonomia, conforme aponta a atual Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2022), para encontrar soluções para os desafios que surgem no uso dessas novas metodologias e tecnologias. Acreditamos que essas reflexões são essenciais e significativas para os alunos envolvidos nos projetos escolares.

A partir da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, foram estabelecidas as primeiras diretrizes voltadas para a educação no campo, levando em conta o estilo de vida distinto das comunidades rurais. Dessa forma, a identidade da escola do campo surge a partir de sua conexão com as características e desafios próprios dessa realidade. Ela se fundamenta não apenas no tempo e nos conhecimentos que são relevantes para os alunos, mas também na memória coletiva que ilumina caminhos para o futuro. Além disso, considera-se a rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e os movimentos sociais que lutam por projetos que integrem soluções para essas questões à melhoria da qualidade de vida nas comunidades. (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002).

Dessa maneira, para que o professor mediador desempenhe sua função de maneira apropriada, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Coelho Neto enfatiza a importância da atuação dos mediadores para garantir um ensino de qualidade. Primeiramente, os mediadores devem aplicar e corrigir as atividades e avaliações alinhadas ao currículo, sempre utilizando os instrumentos estabelecidos. (CECON, 2024, p. 102).

Além disso, os mediadores realizam um acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes, proporcionando o suporte necessário para que eles possam desempenhar suas atividades com eficácia. Cumprir com o calendário escolar também é um aspecto essencial. As propostas de atividades devem ser entregues pontualmente, favorecendo uma rotina de estudos que beneficia a todos. Da mesma forma, o ambiente da sala de aula deve ser facilitado para promover a interação e o relacionamento entre professores e alunos. (CECON, 2024, p. 103).

Os mediadores também precisam dominar os recursos tecnológicos que hoje são fundamentais no ensino/aprendizagem. Por fim, controlar a frequência dos alunos é uma atividade que não pode ser negligenciada. Realizar busca ativa entre aqueles que têm dificuldades em comparecer às aulas ajuda a garantir que todos tenham acesso ao conhecimento. Além disso, a participação em momentos formativos, trabalhos coletivos e

conselhos de classe são atividades que favorecem a construção de uma comunidade escolar mais coesa e integrada. (CECON, 2024, p. 104).

Em Goiás (2019), destaca-se um desafio importante que já foi mencionado, que é a implementação do uso de recursos tecnológicos no processo ensino/aprendizagem “a implementação do uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino/aprendizagem, considerando o quanto são importantes em todas as modalidades de ensino da Educação Básica.”. Deixando claro que a proposta tem como objetivo colocar em prática a utilização de ferramentas tecnológicas.

No entanto, temos que ponderar sobre alguns riscos, assim buscamos em Marx, em sua obra “O Capital”, ao apontar para o risco da substituição do ser humano por máquinas, especialmente no que diz respeito à tecnologia e à mediação tecnológica. Ele observava que, ao se tornar uma máquina, o meio de trabalho acaba se transformando em um concorrente direto do trabalhador. Assim, a valorização do capital por meio das máquinas está intimamente relacionada ao número de trabalhadores, cujas condições de vida são comprometidas ou destruídas. (Marx, 2013, p.612).

Dada a relevância da atividade rural nos municípios de Goiás e as dificuldades enfrentadas na oferta de educação, especialmente no ensino médio, um número significativo de adolescentes e jovens, entre 15 e 17 anos, não estão indo à escola. Essa situação revela uma lacuna social que precisa ser abordada em relação a essa parcela da população. (Goiás, 2019, p.8 e 9). O projeto em análise tem como objetivo reparar uma dívida social com as comunidades que vivem em áreas rurais. Essas populações enfrentam desafios significativos em relação à disponibilidade de educação e, como resultado, não têm acesso ao ensino médio. Assim, questionamos se mediante tantas dificuldades enfrentadas por esses jovens, se a tecnologia à distância iria amenizar a evasão escolar desses jovens.

Conforme as diretrizes da Secretaria de Educação de Goiás (SEDUC-GO), o projeto em questão está em total conformidade com as normas estabelecidas pela legislação vigente. Ele segue, em primeiro lugar, os princípios da Constituição Federal, levando em consideração a nova redação do Artigo 208, inciso I, que foi definida pela Emenda Constitucional nº 59, promulgada em 11 de novembro de 2009. Essa emenda estabelece como responsabilidade do Estado garantir a educação básica, que é obrigatória e gratuita, para crianças e adolescentes de quatro a dezessete anos, incluindo a oferta gratuita para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade apropriada.

Além disso, a legislação também destaca a responsabilidade do Estado em atender

adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio, conforme o que está disposto no artigo 211, parágrafo 3º, garantindo que esses indivíduos tenham acesso e permaneçam nessa fase de ensino. O parágrafo 4º reforça que, ao organizar seus sistemas de ensino, Estados e Municípios devem estabelecer formas de colaboração que assegurem a universalização da educação obrigatória. (Goiás, 2019, p. 10).

O ensino remoto não surge como uma necessidade expressa por educadores e alunos, mas se revela como uma estratégia adotada pelo Estado para implementar políticas que viabilizam a celebração de parcerias com empresas do setor tecnológico. O Projeto Goiás Tec – Ensino Médio ao Alcance de Todos é uma iniciativa que visa democratizar o acesso à educação, trazendo consigo a necessidade de adquirir e instalar equipamentos fundamentais nas escolas. Entre eles estão computadores, televisores, antenas parabólicas, receptores e laptops. Com esses recursos, o Estado de Goiás poderá implementar o projeto de maneira eficiente e fortalecer outras ações voltadas à educação a distância, lideradas pela Secretaria de Educação (Seduc-GO). (Goiás, 2019, p. 24).

Para concluir esse tópico, ao analisarmos as diferentes facetas do Goiás Tec no ensino médio, fica claro que o programa é influenciado por uma variedade de vozes e opiniões, refletindo as aspirações neoliberais. Os professores, por sua vez, atuam como mediadores nesse processo, ajustando suas abordagens de ensino para se alinhar às demandas desse novo cenário educacional. Embora algumas dessas questões tenham sido respondidas, outras ainda permanecem em aberto. O diálogo entre todos os envolvidos é essencial para o aprimoramento do programa.

### **CAPÍTULO III – NO FIAR DAS NARRATIVAS PESSOAIS: ELEMENTOS QUE FORMAM A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS ESTUDANTES**

|Tendo em vista a importância de ouvir os alunos que residem na zona rural e estudam na zona urbana, em nossa pesquisa de campo coletamos relatos dos nossos estudantes do ensino médio, oportunidade em que deixamos esses alunos falarem de si.

Assim com roteiro de perguntas, visando uma entrevista semiestruturada, a qual foi respondida por seis estudantes do ensino médio que residem no campo e estudam no meio urbano, os quais possuem idades de dezoito anos acima e cursavam o terceiro ano do ensino médio, no período vespertino da Escola Estadual Coelho Neto, em Itarumã/GO, obtivemos os depoimentos que compuseram o corpus desta pesquisa.

A entrevista semiestruturada foi realizada com o intuito de explorar as identificações desses estudantes, além de entender como dialogam com as culturas rural e urbana. Durante essas entrevistas, os participantes se sentiram à vontade para compartilhar suas experiências de forma espontânea, e todas as conversas foram gravadas e posteriormente transcritas em narrativas descritivas. Essas entrevistas nos proporcionaram flexibilidade, permitindo que fizéssemos ajustes durante o processo. A combinação de perguntas abertas e fechadas garantiu uma estrutura lógica, ao mesmo tempo possibilitou a exploração de novos tópicos com base nas respostas dos entrevistados.

Para incentivar a reflexão dos alunos sobre suas trajetórias educacionais, elaboramos onze perguntas focadas em resgatar momentos marcantes e os desafios enfrentados durante sua jornada. Dos vinte e dois alunos inicialmente convidados, apenas dez aceitaram participar, e desses, seis efetivamente realizaram a entrevista, já que quatro optaram por não integrar o estudo. Ao compartilharem suas narrativas, esses jovens não apenas falaram sobre si mesmos, mas também compartilharam vivências que conectam suas experiências individuais ao contexto coletivo.

Para nossa análise, utilizamos trechos e elementos do discurso que reforçam a questão identitária do pesquisado. O primeiro ponto que iremos analisar diz respeito à origem dos estudantes. Como veremos ao longo do estudo, essas origens estão frequentemente ligadas ao meio rural, uma vez que muitos deles vêm de famílias que já desempenhavam atividades na zona rural. Para garantir a privacidade dos alunos, os nomes mencionados nesta pesquisa foram substituídos por números (A1, A2, A3, A4, A5, A6).

Após coleta e transcrição dos dados coletados dos participantes desta pesquisa, passamos a analisar os dizeres desses participantes, ou seja, o discurso de sujeitos ativos e atuantes na sociedade em que vivem. Portanto, consideraremos, nesta pesquisa que

Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou aparência. emprestar-lhes uma fugidia. (Foucault, 2013, p. 186).

Iniciar uma análise exige que façamos uma pausa das atividades de leitura, escrita e pesquisa. É fundamental que olhemos de forma atenta para o material que coletamos até então, esse processo foi desafiador. Passamos por diversas etapas, incluindo triagem, leitura cuidadosa, releitura, observação de marcas discursivas e conferência de autores e temas. Durante a triagem, após a leitura de cada entrevista transcrita, iniciamos um processo de releitura onde destacamos marcas discursivas que evidenciavam a presença do sujeito discursivo. Utilizando listas nominais, organizamos os textos com base nos sujeitos pesquisados. Com a triagem concluída, procedemos, então, a uma nova leitura, agora com o objetivo de identificar marcas discursivas que nos permitissem avançar na análise.

Os elementos da língua ganham um “perfume específico” que reflete os diferentes gêneros textuais. Eles se ajustam aos pontos de vista, às atitudes, às maneiras de pensar e às sutilezas de expressão que caracterizam cada gênero. Como Bakhtin (2002, p. 96) nos lembra, essa adequação é fundamental para a comunicação e para a construção de significados. Os gêneros discursivos, no caso, as respostas/reflexões dos participantes da pesquisa ao questionário semiestruturado, desempenham um papel fundamental na organização das falas humanas, refletindo as nuances que nos permitem entender a constituição identitária de estudantes em processo de formação.

### **3.1. A constituição identitária dos estudantes que vivem em áreas rurais.**

Sob a perspectiva bakhtiniana, o processo de constituição identitário não é algo estático, mas se estabelece de forma dialógica, em interação com o outro, ou seja, na alteridade. É por meio do olhar do outro que o Eu se reconhece e se projeta como um sujeito social. Para Bakhtin, não existe um sujeito que possa ser compreendido sem considerar sua relação com o outro; este outro é parte inseparável da identidade do Eu, seja ele um estudante da zona urbana e um morador da zona rural. Assim, o sujeito bakhtiniano é o resultado de uma incessante relação dialógica, na qual ele absorve e interage com diversas “[...] vozes sociais e suas inter-relações dialógicas” (Faraco, 2009, p. 84). Essas vozes não se limitam ao seu grupo social ou à sua rede familiar; elas incluem também as do grupo social dominante, evidenciando a complexidade e a pluralidade que moldam a identidade de cada indivíduo.

Sobre isso, Homi Bhabha (1998) afirma que a identidade está no “entrelugar”, que é um processo contínuo de transformação, sendo sempre dinâmica e fluida. Esse conceito se refere a um espaço de negociação cultural, onde a identidade pós-colonial se constrói de forma não linear, contraditória e complexa, refletindo as tensões e as múltiplas possibilidades oriundas do encontro entre culturas distintas. O “entrelugar” (*in-between*) é um conceito-chave em sua obra, especialmente ao tratar da identidade pós-colonial. Bhabha destaca que as identidades não mais se constroem a partir de singularidades isoladas, mas sim nas fronteiras das diferentes realidades culturais. Como ele afirma, “a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” (Bhabha, 1998, p. 24).

As identidades híbridas, formadas no "entrelugar", são, portanto, aquelas que não pertencem exclusivamente a uma cultura ou outra, mas que emergem da interseção e interação entre culturas em conflito. Quando Bhabha (1998) nos propõe a reflexão sobre a ideia de pertencer e não pertencer, podemos entender que o sujeito oriundo de um contexto colonial carrega em si tanto as marcas do espaço de origem quanto as marcas do novo lugar ao qual passa a fazer parte, evidenciando a complexidade da construção identitária no pós-colonialismo.

Para compreendermos a construção identitária dos estudantes que moram na zona rural e estudam na zona urbana, buscamos marcas discursivas que mostrassem suas posições ideológicas e, conseqüentemente, marcas identitárias que sugerem ser eles estudantes e moradores de zona rural. Segundo Orlandi (2013, p. 169), “A escrita marca uma relação particular do sujeito com a história e é uma forma de inscrever o sujeito na ordem social.” Assim, acreditamos que, por meio dos textos transcritos, conseguiremos refletir sobre a constituição identitária, bem como as ideologias de alunos da zona rural que estudam na zona urbana, o diálogo entre esses dois lugares sociais.

É importante ressaltar que todos os estudantes entrevistados nasceram e iniciaram seus estudos na zona urbana, mas morando no campo. Os estudantes relatam que, durante a infância e a adolescência, viveram em fazendas nas redondezas de Itarumã- GO.

A1 - “Eu morei na fazenda Torres, São Jorge, São Francisco e na que eu estou agora, a Fazenda Corrente de Ribeirão. Todas no Goiás”

A2 - No Mato Grosso do Sul Fazenda Servo, Diminói fazenda e você escreve Servo na frente. E no Goiás Santa Barbara.”

A3 - “Eu lembro que morei em 3 fazendas. Agora te falar nome...Elas ficavam distante da cidade. Eu sempre morei muito distante da cidade.”

A4 - “Eu morei na fazenda perto da Uva. Morei numa fazenda do meu padrinho. E depois morei numa fazenda de uma senhora. E agora eu tô morando com meu marido em outra fazenda.”

A5 - “Antes de vir para cá eu não lembro. Aí agora que eu tô morando aqui, que é Nossa Senhora da Aparecida.”

A6 - “Morei só em uma. Só lá em casa mesmo, no sítio do meu pai.”

Ao analisarmos os relatos apresentados anteriormente, podemos notar como esses elementos se entrelaçam na narrativa das experiências residenciais dos falantes, que aparentam compartilhar uma memória coletiva bastante conectada ao contexto rural. Os estudantes citam diversas fazendas e sítios, indicando uma construção identitária intrinsecamente ligada ao campo, além de evocar traços culturais característicos da região de Goiás. A variedade de locais mencionados, como Goiás e Mato Grosso do Sul, demonstra não apenas uma mobilidade, mas também uma interconexão entre diferentes histórias, ressaltando a relação com o espaço onde estão inseridos. Essa interconexão sugere a presença de diferentes trajetórias culturais e sociais que se entrelaçam, criando uma trama que se costuram como em um tecido.

“Eu Morei” é uma expressão que evoca uma relação profunda entre o passado e o futuro, onde as memórias e experiências vividas se entrelaçam para formar a identidade de um sujeito. Quando a A1 diz “Eu Morei na fazenda Torres, São Jorge, São Francisco e na que eu estou agora, a Fazenda Corrente de Ribeirão. Todas no Goiás” não está apenas afirmando um fato sobre sua vida, mas também evocando um conjunto de experiências, relações e emoções que foram construídas nesses lugares. Trazer à tona o vivido, rememorar um passado é significativo para os sujeitos enunciadore, por possibilitar o encontro entre passado e presente e nortear um futuro: “[...] O passado determina o presente de um modo criador, e juntamente com o presente, dá dimensão ao futuro que ele predetermina. Atinge-se assim uma plenitude temporal que é sensível, visível” (Bakhtin, 1997, p. 253). Assim, a evocação do vivido torna-se um elemento central na constituição identitária.

Além disso, o uso do advérbio “agora” no discurso indica uma continuidade temporal, ressaltando que, embora o passado traga à tona suas memórias, as realidades atuais ainda refletem a situação do sujeito que habita esses espaços. O advérbio, que modifica um verbo, adjetivo ou outro advérbio, neste contexto, sugere que as condições e os sentimentos relacionados a esses lugares não são meras lembranças. Portanto, o advérbio “agora” atua como um elo entre o passado e o presente, levando-nos a um sentimento de urgência de dar

visibilidade a essas realidades, que frequentemente são marginalizadas e ignoradas. Assim, “Eu Morei” torna-se mais do que uma simples enunciação; é um testemunho da resiliência e da luta contínua por dignidade e reconhecimento justificando a mobilidade vivida por esse sujeito.

Cada relato carrega uma essência de construção coletiva, em que as palavras de um enunciador podem ressoar as vivências de outros. Por exemplo, ao dizer “Eu sempre morei muito distante da cidade”, A3 não apenas compartilha sua memória, mas também estabelece um diálogo com as experiências de quem vive uma realidade rural semelhante, distante da cidade. As lembranças pessoais abordadas destacam um aspecto temporal importante da identidade. No caso de A5, ao afirmar “Antes de vir para cá eu não lembro. Aí agora que eu tô morando aqui, que é Nossa Senhora da Aparecida.”, essa narrativa flutua entre memórias do passado e a realidade presente, apontando como o tempo se entrelaça na definição do ser. Essa noção de temporalidade é fundamental, pois demonstra como as experiências passadas influenciam a forma como percebemos o presente.

Os relatos desses sujeitos estão repletos de referências geográficas que vão além de simples locais, sendo impregnados de significados mais profundos. A conexão entre lugares e memórias é essencial na formação identitária, revelando um vínculo emocional com os espaços citados.

A busca por detalhes como “Fazenda Corrente de Ribeirão” ou “Fazenda Servo” mostra o apego a essas identificações que fazem parte de sua história e cultura local. Esse “apego” nos faz levantar questionamentos importantes: até que ponto o apego a essas identificações impede a exploração de novas oportunidades? Como reconfigurar as noções de pertencimento e sobrevivência para que os sujeitos se sintam seguros em buscar mudanças? E, por fim, como podemos criar ambientes que incentivem a mobilidade social sem sacrificar as conexões entre lugares e memórias que definem esses sujeitos?

Nos dizeres de A6, ao mencionar ter morado “só em uma” pode parecer insignificante comparada às experiências de outros participantes, mas essa singularidade também carrega um peso importante. Ela simboliza uma combinação de individualidade com um senso de pertencimento à tradição familiar, que, por sua vez, é valorizada, isso se confirma no final dos relatos. A diversidade de vozes presentes nesses enunciados apresenta a ideia de polifonia, essa “polifonia de enunciações” revela como cada estudante traz consigo suas memórias, tradições e vínculos com o campo, reforçando a ideia de que as identidades é um fenômeno multifacetado e dinâmico, rico de subjetividades.

Essa perspectiva está em acordo o apregoado por Hall, ao afirmar que:

De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas ele é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem. (Hall, 2006, p. 11).

A análise desses relatos nos mostra que os filhos de camponeses frequentemente ingressam na escola desde muito jovens, como no caso de A1 “Eu acho que foi com quatro anos”, que começou sua jornada escolar aos 4 anos, o que pode contribuir para uma relação mais exitosa da criança com a aprendizagem. As experiências vividas por essas crianças do campo demonstram a complexa realidade de quem cresce na zona rural e estuda na zona urbana, mas também a forma como esses jovens se veem e são vistos dentro de um contexto mais amplo.

A falta de menções à internet ou ao uso do celular nos relatos dos estudantes indica uma desconexão com as ferramentas tecnológicas tão presentes na sociedade pós-moderna, que são frequentemente vistas como fundamentais para o aprendizado e o desenvolvimento pessoal. E esses sujeitos não mencionam o uso de recursos tecnológicos em suas vidas. Seria uma falha da escola? Ou uma forma de tentar preservar as tradições dos antepassados?

Sob uma perspectiva bakhtiniana, pode-se afirmar que o estudante oriundo do meio rural é resultado de um fenômeno socioideológico. Isso se deve ao fato de que o indivíduo só toma consciência de sua própria identidade ao se confrontar com outras realidades e ideologias. Portanto, é na interação com o “outro”, que pode ser o professor, os colegas de escola ou a própria cultura urbana, ou os textos lidos —que suas identificações podem ser ampliadas ou modificadas, por meio de uma reflexão sobre quem eles são e como se posicionam no mundo, incluindo sua carga ideológica, que é tanto de morador da zona rural quanto de estudante na zona urbana. No entanto, essa interação nem sempre é equitativa.

### **3.2. Vozeando entre fios: Sujeitos de múltiplas vozes, múltiplos afazeres, sempre inacabados.**

As vozes desses jovens refletem uma série de discursos que permeiam diferentes contextos: o discurso urbano, que idealiza a vida nas cidades como sinônimo de progresso; o discurso educacional, muitas vezes desconsidera as realidades do campo e oferece um currículo que não se relaciona com a experiência de vida dos alunos; e o discurso oficial, tende a valorizar um modelo de educação que ignora as particularidades culturais e sociais do meio rural. Essa intersecção de discursos cria um espaço onde as identidades dos

estudantes são moldadas, influenciadas por normas e expectativas que muitas vezes não refletem suas realidades.

Durante as entrevistas realizadas, quando se perguntou “Fale sobre fatos na fazenda”, pudemos identificar que muitos estudantes do meio rural desempenham funções que contribuem para o sustento de suas famílias. Os dizeres dos estudantes revelam um reconhecimento de seu papel nas atividades rurais, como cuidar do gado, realizar tarefas domésticas e ajudar nas contas da propriedade. Esse reconhecimento é um elemento central da construção de suas identificações, mas também evidencia a carga de responsabilidades que carregam desde criança.

O começo de algumas atividades laborais geralmente está vinculado ao trabalho doméstico, como a limpeza da casa e o cuidado com as tarefas diárias, afinal eles desenvolvem múltiplas tarefas, carregadas de múltiplos conhecimentos, nesses afazeres, múltiplas vozes ressoam.

A1 - “É, eu estou andando de cavalo, mas é meu pai que vai contando histórias, né? Essas coisas. Como tá a agropecuária hoje, é excelente [...] A gente olha o gado, quando tá machucado, a gente cura, a gente laça, a gente leva pro curral. Quando precisa pesar, a gente pesa, vacina, e é isso.”

A2 - “Eu tenho que trabalhar, ajudar minha família, meus pais.”

A3 - “Bom, a gente... meu pai tira leite, mas é bem separado ali. Aí dentro de casa a gente cuida. Eu e minhas irmãs fazemos o serviço de casa.”

A4 - “Ah, eu tiro leite, ajudo meu marido e arrumo a casa.”

A5 - “Eu ajudo em casa, limpar, lavar as vasilhas, essas coisas domésticas.”

A6 - “Na contabilidade. Eu fico nas contas. Tipo assim, a gente compra a ração. Eu anoto a ração. Somo, somo o que vai dar por mês por dia. Entendeu?”

Em um primeiro olhar, observamos que A4 retrata as diferentes etapas de suas atividades diárias. Essa demonstração é apresentada pela escolha dos verbos “tirar”, “ajudar” e “arrumar” é bastante significativa. Ao serem usados no presente do indicativo, esses verbos não apenas descrevem ações, mas também trazem uma sensação de imediata vivência. Eles evocam um cotidiano dinâmico. Essa sequência sugere uma rotina que, além de ser cansativa, é essencial, realçando a importância do papel que A4 desempenha na economia familiar. A repetição e a variação dos verbos ajudam a formar um retrato dinâmico e multifacetado da realidade rural. Assim, a forma como se expressa vai além de uma simples experiência pessoal; ela reflete e reforça as relações sociais e a diversidade cultural

resultante de interações coletivas que cercam esses sujeitos.

Numa perspectiva bakhtiniana, consideramos que todo enunciado integra a rede de comunicação discursiva, não havendo um início ou um fim definitivo, uma vez que cada enunciado é formado a partir de outros: aqueles que vieram antes e aqueles que virão depois. Em outras palavras, “[...] o enunciado, do mesmo modo que a mônada de Leibniz, reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes os próximos, mas também os distantes, nas áreas da comunicação cultural).” (Bakhtin, 2011, p. 319). Por meio dessa afirmação o filósofo da linguagem argumenta que, independentemente do objeto que se deseje discutir, ele não é apresentado pela primeira vez no discurso, pois esse objeto já foi abordado anteriormente. Assim são as atividades enunciadas por esses sujeitos, já foram realizadas antes, fazem parte de suas tradições já vividas e que ainda irão viver. São múltiplos afazeres, múltiplos olhares, cujas ações rotineiras são sempre inacabadas.

As atividades desempenhadas nas propriedades são bastante diversas e variam conforme o tipo de trabalho realizado. Os dizeres que foram apresentadas trazem uma rica diversidade de vozes, que capturam as diferentes facetas do trabalho e da vida familiar. A presença de jovens, como os dizeres de A5 e A2, que comentam sobre a importância de ajudar nas tarefas de casa e ajudar a família, demonstram um forte senso de responsabilidade compartilhada e de compromissos com a dinâmica familiar. Cada estudante compartilha sua própria vivência e contexto, mostrando que tanto o trabalho em casa quanto no campo são realidades construídas em coletivo e sempre de forma rotineira, como em um eterno refazer de atividades, todos os dias retomadas.

Ademais, esses relatos não se apresentam de forma uniforme; são influenciados por experiências vividas, valores e práticas sociais distintas. Por exemplo, A3 relata sobre o pai que “tira leite” e as irmãs que cuidam da casa, o que revela diferentes áreas de atuação que, embora distintas, se complementam dentro de uma teia familiar que valoriza tanto o trabalho produtivo quanto o reprodutivo. Além disso, esses dizeres ressaltam a sensibilidade dos jovens em relação às necessidades familiares e ao contexto socioeconômico.

Em A1, por exemplo, temos a menção de tarefas específicas ligadas ao cuidado do gado, o que não apenas destaca a importância do trabalho agropecuário, mas também indica um processo de aprendizado e transmissão de saberes entre as gerações. Um exemplo disso é A1, “É, eu estou andando de cavalo, mas é meu pai que vai contando histórias, né? Essas coisas. Como tá a agropecuária hoje, é excelente”, que compartilha como seu pai a entretém com relatos de suas diversas experiências. Ao lembrar dos momentos com seu pai e as

histórias que seu pai narrava, trazem à tona suas lembranças. Essas combinações estão presentes nas expressões de A1 ao relatar sobre isso.

A conexão entre cuidar do gado e apoiar a família demonstra como as atividades do campo estão interligadas à estrutura familiar e que poderiam ser melhoradas e ampliadas ainda mais se tivessem sido incentivados a buscar mais conhecimentos tecnológicos sobre a atividade em questão.

Em muitos relatos, é possível notar um forte sentimento de obrigação. A2, de forma incisiva, fala sobre a necessidade de “trabalhar” para ajudar a família, mostrando que o trabalho vai além de uma simples atividade econômica e se torna uma parte vital de sua sobrevivência, havendo uma sobreposição de discursos: trabalhar por necessidade x trabalhar por obrigação x trabalhar por prazer. Essa construção do eu em relação ao social demonstra uma profundidade de ligação com a cultura e o ambiente em que essas atividades acontecem. A maneira como se expressam reflete os valores, normas e a hierarquia presente nas relações, tanto na família quanto na comunidade.

Alguns mostram um alto nível de responsabilidade em suas funções, como mencionou a entrevistada A1 “A gente olha o gado, quando tá machucado, a gente cura, a gente laça, a gente leva pro curral. Quando precisa pesar, a gente pesa, vacina, e é isso.” Oportunidade em que uma rede complexa de atividades que precisariam de conhecimentos específicos, pois nesta teia discursiva, temos o discurso da saúde “quando tá machucado, a gente cura”, “a gente laça” uma forma de aprisionamento da fera, “a gente leva pro curral” momento que tanto aprisiona como suga o alimento, o leite, portanto esse sujeito não somente olha o animal, esse olhar tem o sentido de cuidar, mas esse cuidar também tem sentido de explorar o animal, extrair dele toda a sua “utilidade” para a sobrevivência do ser humano.

Um outro exemplo é o relato de A6 que participa ativamente da contabilidade da propriedade familiar. “Na contabilidade. Eu fico nas contas. Tipo assim, a gente compra a ração. Eu anoto a ração. Somo, somo o que vai dar por mês por dia. Entendeu?” Seu envolvimento na gestão financeira aponta não apenas uma responsabilidade precoce, mas também uma compreensão vital da importância de organizar e administrar os recursos da família no contexto rural. Aponta não para um simples somar da escola, mas um saber administrativo do que entra e sai, de todas as necessidades do local onde vive e nessa soma concreta de conhecimentos de múltiplos afazeres, A6 interage com a sociedade e com os diversos saberes que o constitui num jogo polifônico de diversas vozes.

Essa ambivalência de saberes mostra como suas escolhas são influenciadas por expectativas familiares e sociais, algo que Bakhtin descreve como a polifonia do discurso. A polifonia, conforme abordada por Mikhail Bakhtin (1981), destaca a diversidade de vozes e a interação dinâmica entre elas, mostrando que as significações não são fixas, mas emergem de um diálogo contínuo. Essa ideia se alinha bem com o conceito de “terceiro espaço”, em que Bhabha (1998, p. 66) propõe que as identidades culturais não são estáticas, mas sim produtos de interações e hibridações. Ou seja, elas são constantemente redefinidas e reconfiguradas à medida que as vozes de diferentes origens se encontram e se influenciam. Isso se dá na forma como a pessoa tenta equilibrar suas aspirações com as responsabilidades que sente em relação à sua família.

E ao questionarmos os estudantes sobre fatos na escola, fica claro que, para esses estudantes do campo continuarem suas trajetórias escolares, é fundamental que relatem com uma infraestrutura que atualmente lhes falta.

A1 - “Quando eu vim para o sexto ano, que eu brincava, né? Gostava de educação física. Agora, nós temos educação física, mas como é terceiro, mais é dentro da sala. Educação física...”

A2 - “A escola é boa quando tem os eventos. Gosto de brincar. [...] o trajeto até a escola é muito longo e cansativo. [...] a viagem dura em torno de quatro horas. Saio de casa as nove. [...] É, eu chego lá e já estão passando a aula.”

A3 - “A escola está sendo bem bom ultimamente. Tá tendo algumas mudanças. Tipo aqui, óh. Mudou muito aqui. Agora tem essas mesinhas para a gente ficar. Tá sendo mais legal. Os bancos. Eu acho que podia ter mais. Tipo aqueles joguinhos, sabe? Mas aí tirou. Não sei por que tirou. [...] Eu moro 50 quilômetros. Eu tô saindo as dez e dez. Depende do dia. Se a estrada tiver muito ruim, a gente sai mais cedo. [...] chego meio-dia. Tem dia que chego meio-dia e oito meio-dia e dezesseis. Depende.”

A4 - “Ah, o transporte é muito cansativo. Dê lá de casa aqui são vinte quilômetros, mas pelo percurso todo eu saio de lá onze horas e chego aqui meio-dia e vinte. Quando atola na lama ou se não quando estraga, aí é ruim.”

A5 - “Tem a parte que a gente, na hora do recreio, que a gente joga truco e tal. [...] Agora não é mais Goiás Téc, tá tendo uma forma melhor de aprender. Agora é professor presencialmente, então tá tendo mais entendimento das aulas. Ano passado e no primeiro ano, estudei pelo Goiás Tec. O Goiás Tec tinha um mediador, que era um responsável na

sala, e aí ele passava a aula. E aí, como era muito barulho a sala, e aí juntou. Era ano passado, no começo do ano era dois segundo. Aí teve que juntar, porque abriu o turno da noite. Então um mediador foi para a noite e outro ficou á tarde. Então, a sala ficou muito cheia. E era muita conversa, ninguém prestava atenção. E aí, também a gente não entendia muito o que passava, que era difícil, né? Porque não era professor presencial. Aí não tinha como fazer perguntas.”

A6 - “Aí, tipo, atolou o ônibus ontem. A gente não conseguiu subir e teve que pegar um trator para puxar nós. [...] A gente entregou as meninas lá. Aí, quando a gente ia sair, né? Uma subida e entra no mata-burro. E aí, o ônibus não conseguiu subir, porque ele estava sem força. E aí... pegou. Teve que pegar o trator. E deu problema, gente. Porque estava arrebentando o cabo de aço toda hora. Teve que pegar três cabo de aço. Eu acho que chegamos umas oito horas. [...] A aula termina as cinco horas. Foi longe, hein? Ainda choveu.”

Por meio dessas respostas, destacamos que no enunciado de A1 “mas como é terceiro”, apresenta uma mudança na percepção do ensino de educação física ao longo do tempo. No início, A1 tinha uma boa experiência com a disciplina, associando-a a brincadeiras. No entanto, a adversativa “mas” indica uma mudança na situação atual, que não é tão positiva quanto antes. A educação física agora ocorre “dentro da sala”, o que sugere que a prática não é mais tão dinâmica ou prazerosa como era antes. Essa mudança pode gerar descontentamento, já que a expectativa de uma atividade física ao ar livre foi substituída por uma abordagem mais teórica ou “confinada”. Portanto, a adversativa mostra essa contradição entre o que era e o que é, mostrando uma insatisfação com a nova forma de ensino.

A afirmação de A2 que “a escola é boa quando tem os eventos” traz uma voz que a experiência escolar é valorizada principalmente por momentos especiais, como festas, competições e atividades extracurriculares. O uso do marcador de tempo “quando” indica uma condição específica que transforma a escola em um lugar mais atrativo. Essa perspectiva nos remete ao discurso crítico sobre o ensino tradicional, que muitas vezes é visto como monótono ou desinteressante. O ensino tradicional pode ser percebido como uma obrigação, enquanto os eventos são momentos que proporcionam um alívio da rotina acadêmica. Portanto, a afirmação pode abrir espaço para um discurso sobre a importância de equilibrar o currículo com atividades que estimulem o engajamento e o prazer pelo aprendizado. A2 ao enfatizar que “a escola é boa quando tem eventos), remete-nos a um outro dizer que a escola tem pouco eventos,

pois esse “quando”, restringe o marco temporal da quantidade de eventos.

No enunciado de A3 “A escola está sendo bem bom ultimamente”, os termos “bem bom ultimamente” exerce uma função importante como marcador temporal e modal. O advérbio “ultimamente” refere-se a um tempo que abrange os dias ou semanas recentes. Ele sugere que houve uma mudança ou evolução, que deve ser contrastada com um período anterior. Portanto, ele não só localiza a ação no tempo, mas sugere uma comparação implícita entre o presente e o passado. O uso desse marcador indica que, antes, a escola não era vista como “bem bom”, ou seja, a avaliação da escola no passado era menos positiva. A expressão “bem bom” também carrega uma carga afetiva e modal. A combinação de “bem” com “bom” intensifica a apreciação positiva da situação atual, o que contrasta ainda mais com a percepção negativa que poderia existir no passado.

Já o enunciado de A4 “aí é ruim” reflete a insatisfação e os desafios enfrentados pelos alunos que moraram na zona rural e estudar na zona urbana. Além de todos os desafios enfrentados na escola, com os conteúdos e atividades escolares, tinha de enfrentar os problemas com o transporte, as estradas em condições péssimas de funcionamento, o que é reforçado nas respostas de A5 e A6 a seguir

Os trechos de A5 “Então, a sala ficou muito cheia. [...] a gente não entendia muito o que passava, [...]. Aí não tinha como fazer perguntas.” e A6 “A gente não conseguiu subir [...] o ônibus não conseguiu subir, [...]. E deu problema, gente.” evidenciam a precariedade tanto do ambiente escolar quanto do transporte dos alunos, geralmente os ônibus escolares são sucatas, refletindo problemas estruturais que impactam diretamente a qualidade da educação.

Em A5, o relato do aluno sobre a experiência no Goiás Tec revela a falta de um ensino presencial, que é importante para uma compreensão do conteúdo e o uso de mediadores em vez de professores qualificados, em salas superlotadas e barulhentas, compromete a aprendizagem. A dificuldade em fazer perguntas e a falta de interação direta com um educador são barreiras que limitam o aprendizado dos alunos. Já em A6, a precariedade do transporte escolar se torna evidente com a descrição do ônibus velho e do uso de um trator para resgatar os alunos em uma situação de emergência. Isso não só demonstra a falta de infraestrutura adequada, mas também o descaso das autoridades em garantir um transporte, que seja, seguro e eficiente. Esses enfrentamentos, que resulta em atrasos e em condições adversas de deslocamento, tanto em termos de pessoal qualificado,

impedem que eles cheguem à escola em condições mínimas para participar do processo ensino/aprendizagem de forma eficiente, uma vez que a falta de recursos e de uma política mais eficaz não tem garantido um ensino de qualidade e condições estruturais dignas para esses estudantes.

O compromisso de ajudar suas famílias e, muitas vezes, ir à escola durante a tarde, em locais afastados de suas residências, os submete a um grande desgaste físico. Como A2 expressa: “O trajeto até a escola é muito longo e cansativo. A viagem leva cerca de quatro horas. Eu saio de casa às nove e, quando chego, as aulas já estão começando.” A6 compartilha uma experiência similar, dizendo: “atolou o ônibus ontem. A gente não conseguiu subir E teve que pegar um trator para puxar nós. Acredito que chegamos lá por volta das oito horas. As aulas terminam às cinco. Foi uma jornada e tanto, e ainda choveu.” Dessa forma, esses adolescentes enfrentam sérias dificuldades para dar sequência aos seus estudos no ensino médio e, conseqüentemente, para ingressar em uma universidade.

O cansaço gerado por esses longos deslocamentos afeta diretamente “seus aprendizados”. Para compreender a complexidade do que escrevemos, é necessário contextualizar o que se entende por “longos deslocamentos”. Esse termo se refere a deslocamentos diários para a escola, que variam em espaço e tempo dependendo da localização geográfica e da infraestrutura de transporte disponível. O estado de cansaço pode, tanto física quanto mental, comprometer a concentração, a memorização causando a uma diminuição no desempenho dos alunos.

Por fim, o que implica, para um estudante, ter que percorrer longas distâncias para acessar a educação? Essa realidade pode refletir desigualdades sociais e econômicas, ampliando a discussão para questões relacionadas ao acesso à educação e à mobilidade social. Nossa pesquisa se concentra nas identificações de aluno que reside na zona rural e estuda na zona urbano. Ao abordar essas diferentes dimensões, podemos problematizar a questão de forma abrangente, permitindo uma reflexão fundamentada sobre o impacto do cansaço causado por longos deslocamentos no aprendizado desses sujeitos que vivem na zona rural e estudam na zona urbana. Esse é um projeto que pretendo desenvolver em breve.

A análise dos relatos, seguindo a linha de pensamento de Bakhtin, nos ajudaram a entender como a linguagem é um fenômeno social e interativo. Ao ouvirmos esses relatos, conseguimos observar várias dimensões que ligam suas experiências na escola ao contexto social e às relações que eles vivem no dia a dia escolar. Cada relato dos alunos de A1 a A6 denotam experiências muito pessoais, mas que também nos mostram como esses estudantes

se conectam com os outros ao seu redor. Bakhtin nos lembra que a linguagem vai além de uma simples troca de palavras; ela é um espaço onde diferentes vozes se encontram e significados são criados. Por exemplo, no relato de A4, “Ah, o transporte é cansativo”, ele não está apenas expressando sua frustração individual. Os relatos também nos ajudam a entender como o tempo e o espaço impactam a vida escolar. Em referência ao trajeto, A2 relata que “a viagem dura em torno de quatro hora”, em A3 temos “Eu moro 50 quilômetros.”, nesses dizeres temos não a menção de uma realidade física, mas também, por meio de uma polifonia de vozes. Temos o diálogo com as identificações desses alunos em relação à escola, o que remete aos desafios enfrentados para conseguirem estudar, buscar mais conhecimentos, o que é um direito constitucional de todo cidadão.

No entanto, nem tudo são espinhos, temos relatos de alunos que também demonstram algumas mudanças na escola, como no relato de A3 “A escola está sendo bem bom ultimamente. Tá tendo algumas mudanças. Tipo aqui, óh. Mudou muito aqui. Agora tem essas mesinhas para a gente ficar. Tá sendo mais legal. Os bancos. Eu acho que podia ter mais. Tipo aqueles joguinhos, sabe?”, em que o estudante menciona melhorias na infraestrutura.

No relato de A5, “Agora não é mais Goiás Téc, tá tendo uma forma melhor de aprender. Agora é professor presencialmente, então tá tendo mais entendimento das aulas.”. A transição do ensino remoto para o presencial não representa apenas uma mudança de método, mas também uma nova forma de os alunos interagirem com o aprendizado. Isso demonstra uma expectativa por uma educação mais participativa. Bakhtin argumenta que nossa consciência é moldada pelo ambiente em que vivemos.

Portanto, temos uma polifonia de fatores dialogando com os diversos problemas político-sociais enfrentados por esses estudantes que moram na zona rural. São múltiplas vozes denunciando que esses alunos moradores da zona rural não encontram facilidade para obterem um direito mínimo, uma educação de qualidade.

### **3.3. Perspectiva de futuro: um espelho que reflete e refrata**

As identidades de um indivíduo se moldam a partir de suas experiências, que variam conforme o contexto social em que estão inseridos. Dessa forma, as identificações também se transformam ao longo do tempo, refletindo tanto as tradições que herdamos quanto as escolhas que fazemos ao longo da vida. Além disso, é importante destacar o impacto significativo das atividades acadêmicas na vida dos estudantes. A dedicação aos estudos

requer um tempo específico para assistir às aulas e realizar as tarefas em casa, o que muitas vezes representa um desafio. Nesse sentido, os relatos dos estudantes enfatizam a importância de ingressar na universidade. Essa busca pelo ensino superior não apenas amplia horizontes, mas também transforma as perspectivas de futuro, contribuindo para a construção de identificações.

Assim, ao perguntarmos a esses estudantes, qual a visão de futuro que eles tinham, foi nos respondido:

A1 - “Me formar, né? E dá uma vida boa pros meu pais, né? Ser um orgulho pra eles, né. Porque eles merecem, porque eles vieram de uma vida muito rígida, né. Eles merecem uma filha excelente, né. Mesmo que eu sou, né. Que eles têm muito orgulho de mim. Mas assim, dar o que eu puder para eles, né. Igual eles fazem pra mim.”

A2 - “Eu... tratorista. Tratorzinho não. Tratorista. Eu gosto. É bom demais.”

A3 - “Eu acho que é meio difícil pensar no futuro. Na hora que for de ser será. Então eu prefiro pensar na hora ali que tá pra acontecer. Eu penso em fazer faculdade, arranjar um serviço. Sei mais ou menos. Tipo, fisioterapia. Acho bem legal.”

A4 - “Minha visão de futuro é ser uma empreendedora de venda de doces. Doces para festas.”

A5 - “Eu não sei o que quero fazer. Tipo, eu quero terminar a escola e já quero ir para a faculdade. Então eu quero terminara a escola e já quero ir para a faculdade. Então eu quero formar, eu quero ter um trabalho.”

A6 - “Nossa... minha visão de futuro é fazer uma faculdade. Rumo a um serviço. Um emprego, e ganhar muito dinheiro. Eu quero formar. Eu formo naquela área. Eu vou trabalhar. O dinheiro que eu pegar do serviço. Eu vou fazer outra faculdade. Não quero ter várias, mas quero ter experiencia. Entendeu? E crescendo mais. Eu quero fazer contabilidade o ano que vem”. “A segunda eu vou pensar ainda. Mas tem várias, tipo... Eu só sei que minha última vai ser... tipo... alguma coisa de fazer... tipo... Agronomia. Algo assim, eu sei que a última vai ser isso”. “Eu não gosto. Não é que eu não gosto. É que... Ah, você vive na fazenda, sabe? Mas é porque é para cuidar dos bichos do meu pai. Que eu mesma cuido, entendeu?”

Os estudantes ao serem questionados sobre sua visão de futuro dizem que querem fazer um curso de graduação. Essa afirmação nos leva a alguns questionamentos como: Quais os discursos que permeiam esses dizeres? Quais os efeitos de sentido que essas vozes produzem se pensarmos que nem sempre a graduação nos coloca em lugares de sucesso?

Um dos principais efeitos de sentido que permeiam esses discursos são os Discursos de Expectativas Familiares e Sociais, os quais sugerem que a educação formal, especialmente a graduação, é um meio para alcançar melhores condições de vida e mobilidade social. Conforme apontado por Bourdieu “A escola é conservadora: reproduz as desigualdades frente à escola e à cultura” (1989, p. 7), as decisões e os percursos educacionais dos indivíduos estão relacionados ao conjunto de valores que internalizaram com base na posição social de sua família. Assim, são fatores como as condições objetivas e a origem social que influenciam as escolhas e as ambições acadêmicas.

Considerando os efeitos de sentido desses discursos, é possível observar que a vontade dos estudantes de se graduar pode ser interpretada de diferentes maneiras. Por um lado, esse desejo pode ser visto como uma procura por segurança e estabilidade, haja vista, que as inseguranças atualmente é algo cada vez mais comum. Por outro lado, essa perspectiva pode ser ilusória ou limitada, pois não considera que a graduação nem sempre é um sinônimo de sucesso ou ascensão social ou realização pessoal.

Observamos que as múltiplas perspectivas sobre o que significa ter sucesso vão além de aspirações pessoais; elas demonstraram uma profunda relevância das relações familiares e o desejo de realizar sonhos que não só tragam realização individual, mas também beneficie aqueles que amam. Cada declaração tem uma voz social que transforma as esperanças, sonhos e preocupações do sujeito sobre si mesmo e o mundo ao seu redor.

No caso de (A1), seus dizeres demonstram um forte laço com a família e o desejo de agradar os pais, provando o impacto das relações sociais e a importância dos laços familiares na formação de suas identificações. A repetição de “né” mostra um esforço dela para criar um diálogo, buscando a confirmação da outra pessoa, retrata também a preocupação com a vida dos outros, especialmente a dos pais. Podemos entender que o discurso de A1 se conecta à ideia de sacrifício e retribuição, muito presente em várias culturas. Isso implica uma responsabilidade que faz parte das identificações sociais e familiares, influenciando como o sujeito se vê, como em um espelho que reflete e refrata os costumes.

Pelo discurso de A2, verificamos uma paixão específica, o desejo de ser algo especial para ela “Eu... tratorista. Tratorzinho não. Tratorista. Eu gosto. É bom demais”. O desejo de ser algo especial é demonstrado não só pelo que diz, mas pela forma como se diz, algo que para esse sujeito não é só bom, é “demais”

Em relação ao futuro, A3 demonstra um misto de sentimentos, algo bastante comum entre os jovens. Seus dizeres expressam uma dificuldade em imaginar um futuro claro e

ordenado, sugerindo uma visão mais adaptável e imediata do que pode ser alcançado. Essa postura de “é difícil pensar no futuro” também pode ser compreendida à luz das incertezas econômicas e profissionais que marcam nossa sociedade atual, assim como pode representar um “ainda não pensei sobre isso”.

Os dizeres de A4 e A5 remetem-nos a diferentes maneiras de entender o que significa ser profissional e como se forma a constituição identitária. O desejo de empreender de A4 reflete uma busca por independência e inovação, enquanto A5 demonstra a preferência por um caminho acadêmico mais tradicional, ligado à ideia de segurança e estabilidade. Essas aspirações dialogam com uma cultura que valoriza a produtividade e o sucesso. A diferença entre a reflexão sobre o futuro e as escolhas profissionais mostram as diversas maneiras que os jovens encaram suas trajetórias. Alguns optam por profissões mais tradicionais, como a fisioterapia em A3, enquanto outros se voltam para áreas criativas e empreendedoras, como a venda de doces em A4 e até “tratorista” em A2.

O sujeito (A6) tem em seu discurso uma visão firme de futuro, destacando a ambição de alcançar uma posição melhor na sociedade capitalista e no trabalho por meio da educação, como “fazer uma faculdade”, “conseguir um emprego” e “ganhar bastante dinheiro”. Bakhtin ressalta que o discurso é sempre uma espécie de conversa. Aqui, diversas vozes se entrelaçam: a voz do desejo pessoal pelo sucesso e a pressão das expectativas sociais que exigem um diploma e uma situação financeira estável. Essa relação se faz necessária para entender como a formação identitária desse estudante vai se constituindo a partir de sua interação com o mundo que o cerca.

O enunciado como “Eu quero me formar. Eu formo naquela área” (A6) e “eu vou trabalhar” (A6) remete-nos a uma expectativa de continuidade e crescimento. Os discursos presentes em (A6) apresenta uma intersecção entre suas aspirações individuais e as pressões sociais que impactam sua formação identitária. A análise através do conceito de “dialogismo” de Bakhtin é fundamental para entender como as vozes externas e as expectativas sociais interagem com os desejos do sujeito, moldando não apenas a identidade de (A6), mas também suas decisões e trajetórias.

A vontade de cursar mais de uma faculdade, mostra-nos uma busca por mais conhecimentos e um anseio por sucesso profissional, em sintonia com o atual cenário onde a multifuncionalidade é altamente valorizada. A ambição de (A6) em buscar uma educação superior está enraizada em um discurso social que associa formação acadêmica a prestígio e estabilidade financeira. O desejo de “fazer uma faculdade. Rumo a um serviço. Um emprego,

e ganhar muito dinheiro.” não é apenas uma aspiração pessoal, mas uma resposta a uma narrativa social que valoriza a educação como um caminho para o sucesso, revertido em aquisição financeira.

A repetição de “Eu quero me formar” e “eu vou trabalhar” remete-nos a uma reafirmação identitária de (A6) e um meio de construção de um futuro desejado. Essa busca por versatilidade, ao considerar diversas áreas como “contabilidade” e “agronomia”, demonstra uma consciência das demandas do mercado de trabalho por profissionais multifuncionais e adaptáveis. O dilema enfrentado por (A6) entre seus desejos pessoais e as expectativas familiares, como a responsabilidade de “cuidar dos bichos do meu pai”, destaca um aspecto da formação identitária. Essa tensão entre aspirações e obrigações sociais é uma característica intrínseca ao processo de construção da identidade, em que o sujeito se vê na necessidade de equilibrar seus desejos com as demandas impostas pelo contexto familiar. Os dizeres de (A6) são um microcosmo das tensões contemporâneas, mostrando a complexidade da formação identitária em que a educação, o sucesso e as responsabilidades familiares se entrelaçam, refletindo as narrativas que permeiam a sociedade pós-moderna.

Quando pergunto sobre suas outras opções de curso, (A6) responde: “A segunda eu vou pensar ainda. Mas tem várias, tipo... Eu só sei que minha última vai ser... tipo... alguma coisa de fazer... tipo... Agronomia. Algo assim, eu sei que a última vai ser isso.” Fico curiosa e pergunto por que agronomia seria a sua última escolha. “Eu não gosto. Não é que eu não gosto. É que... Ah, você vive na fazenda, sabe? Mas é porque é para cuidar dos bichos do meu pai. Que eu mesma cuido, entendeu?” Os dizeres de (A6) “não é que eu não gosto” representa um esforço para explicar suas atitudes em relação à vida rural, talvez devido à necessidade de se explicar à comunidade escolar (que é da zona urbana, com professores e colegas que vivem na cidade).

Além disso, o uso do ponto de interrogação reflete a conexão entre o sujeito que enuncia (A6) e o interlocutor: “sabe?”, “entendeu?”. Nesse excerto, A6 busca envolver o interlocutor, criando uma certa tensão; o objetivo é que o interlocutor se sinta convidado a consentir e a compartilhar daquela experiência. A expectativa é que esse interlocutor se deixe persuadir e se una à mesma ideia que o sujeito enunciador defende. Dessa forma, podemos notar que a autoconsciência se forma por meio da interação com outra consciência, e não de maneira aleatória.

Como orienta Bakhtin (2002, p. 41), as “[...] palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os

domínios”. Na linguagem que usamos no dia a dia, existem diferentes “tons valorativos” que se sobrepõem nos enunciados., já que eles são “[...] pleno[s] de tonalidades dialógicas” (Bakhtin, 2011, p. 298), sendo “[...] fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação” (Bakhtin, 2002, p. 129).

Ao considerarmos, por exemplo, o enunciado “Não é que eu não gosto” de A6, compreendemos, pela perspectiva bakhtiniana, que o tema apresenta um sentido histórico e ideológico por se remeter aos moradores da zona rural. Já no campo da significação, o enunciado pode ser segmentado em categorias gramaticais, como o advérbio de negação “não”, em seguida, encontramos o verbo ser “é”, que atua como um verbo de ligação, conectando a negação a uma explicação ou condição que será apresentada. O verbo “gosto” é transitivo e expressa a ação de gostar. Dessa forma, a estrutura geral do enunciado pode ser interpretada como uma negação que se desdobra em uma explicação mais elaborada sobre o que a A6 sente em relação ao que está sendo discutido. O uso repetido do “não” não apenas fortalece a negação, mas também sugere que a negação não é absoluta.

Essa negação pode indicar uma batalha interna entre as diversas identificações que o constitui, influenciada pela família (da zona rural) e a busca por uma nova identificação, mais alinhada com a visão de sucesso contemporâneo. Esse aspecto é crucial na visão de Bakhtin, onde a voz do outro (neste caso, expectativas familiares e sociais) se confronta com a voz interior. Dessa forma, A6 revela a complexidade de suas aspirações, onde o desejo por crescimento e novos desafios prevalecem, mesmo em meio à realidade do trabalho na zona rural.

Refletir sobre os dizeres de A6 sob a lente de Bakhtin remete-nos a um indivíduo cheio de contradições, tentando solidificar sua identidade em um discurso social que valoriza a educação e a segurança financeira. A linguagem utilizada não apenas expressa seus desejos, mas também suas tensões internas e externas, mostrando a polifonia do discurso e a complexidade das interações sociais. Essa narrativa vai além do sonho de um futuro promissor; trata-se da constante negociação entre diversas vozes e identidades que formam o ser no mundo atual.

Mediante o exposto, podemos afirmar que a insistência desses sujeitos na formação acadêmica não apenas expressa um desejo de ascensão social, mas também nos remete a uma crença na educação como um veículo para a mobilidade, a transformação do eu para um outro que a sociedade valoriza. Além de apontar para um sujeito dividido e

multifacetado, sempre à procura de algo mais para completar sua incompletude, sempre refletindo e refratando os dizeres do outro.

### **3.4. O diálogo da cultura e as memórias coletivas**

Dando continuidade aos fios discursivos desses sujeitos, passamos para a questão em que perguntamos sobre o que eles gostavam de brincar quando criança, o que também é uma forma que marca as identificações do aluno que vive na zona rural e estuda na zona urbana.

A1 - “Boneca”

A2 - “Bola”

A3 - “Eu gostava muito de pular corda, esconde-esconde, coisas de criança assim.

A4 - “Eu gostava de brincar de futebol.eu era boa para jogar.”

A5 - “Eu gostava de brincar de esconde-esconde, pega-pega. Quando ia nos vizinhos e tal, com amigos.”

A6 - “Ah! Eu gostava de andar de bike. Eu gostava também de brincar na terra, de boneca.”

As respostas fornecidas pelos alunos apresentam variações que refletem suas identificações pessoais. Por exemplo, a resposta de A1, “Boneca”, pode indicar uma ligação com um jogo mais tradicional, bem como com as relações de gênero, que é comumente associado ao universo infantil feminino e pode remeter a uma experiência mais doméstica ou caseira. Além de nos remeter ao discurso tradicional de gênero em que se apregoa que meninas brincam de boneca.

A esse respeito, buscamos em Orlandi (2013, p. 30) a afirmação de que:

Os dizeres não são como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.”

Ratificando essa afirmação, trazemos a resposta de A4, “Eu gostava de brincar de futebol”, que reafirma a presença de práticas esportivas que podem remeter a um contexto

urbano, onde o futebol é uma atividade popular, especialmente entre os meninos, mas também pode nos remeter ao discurso valorizado pela tradição masculina em que se estabelece uma separação do que as crianças podem brincar, no caso, “o menino” pode ou deve brincar de bola, de futebol. Portanto os sentidos produzidos podem ir muito além da mera mensagem de expor um tipo de brincadeira.

Na resposta de A6, temos “brincar na terra”, sugere uma conexão com as vivências mais ligadas ao campo, alguém que tem raízes rurais. Essa referência pode indiciar não apenas um modo de brincar, mas uma relação com o ambiente que influencia as preferências do aluno. Essa convivência com a terra e o gosto por andar de bicicleta, que A6 também menciona, pode ser vista como uma representação da liberdade e da natureza que são frequentemente mais acessíveis na zona rural.

As respostas de A3 e A5 destacam brincadeiras coletivas e sociais, como “pular corda”, “esconde-esconde” e “pega-pega”, que remetem a uma cultura de interação e convivência social. Isso pode ser possivelmente uma manifestação do modo de vida comunitário característico da zona rural, mesmo diante da transição para ambientes urbanos.

Ainda segundo Bakhtin, a linguagem é intrinsecamente dialógica. As respostas dos alunos não são apenas expressões individuais, mas também diálogos com suas memórias coletivas, com as expectativas sociais e com as vivências que moldaram suas infâncias. Essas vozes que ecoam podem ser nomeadas como ecos da tradição, que representam a herança cultural, influenciando suas percepções; sussurros da experiência, refletem as vivências pessoais e coletivas que cada aluno traz consigo; são ressonâncias sociais, que capturam as expectativas e normas da sociedade que moldam suas respostas e comportamentos. Assim, traz o caráter multifacetado dessas interações, onde cada resposta é impregnada por um contexto mais amplo, mostrando a complexidade da formação das identidades e do aprendizado.

O que os alunos escolhem destacar ao falar de suas brincadeiras é uma manifestação de um discurso que envolve não apenas suas histórias pessoais, mas também as influências do ambiente em que cresceram e se desenvolveram. Quando se observa a diversidade de brincadeiras mencionadas, é possível notar uma fusão de identidades. Enquanto alguns alunos trazem brincadeiras mais associadas ao urbano como o “futebol”, outros mantêm o vínculo com a ruralidade com referências à “terra” e brincadeiras que promovem a interação com o outro. Além de que algumas brincadeiras ressoarem o discurso da memória coletiva, ressoando em seus dizeres, trazendo ainda ressonâncias do discurso tradicional, em que

muitos estereótipos de gênero ainda são transmitidos de geração em geração.

Essa fusão de identidades pode gerar conflitos, mas também enriquece o sentido de pertencimento a múltiplos espaços. A brincadeira é uma fonte de felicidade para as crianças, mas, para os pesquisadores, ela também representa uma oportunidade de explorar e compreender as identificações do sujeito. É interessante observar que a infância no campo acontece de maneira não distinta da experiência da maioria das crianças que residem nas cidades. Realçamos que as identificações dos estudantes que vivem na zona rural são influenciadas pelas características da zona urbana. Dessa forma, a interatividade com o outro se torna essencial para o desenvolvimento das identificações dos estudantes. Também, apresentam um repertório limitado em suas respostas, o que pode ser atribuído à falta de ênfase na adolescência na zona rural. A realidade na zona rural tende a se dividir em duas fases: a infância e a vida adulta. Desde pequenos, as crianças já estão envolvidas nas atividades familiares, e, por isso, durante a adolescência, muitas vezes são tratadas como adultos. Nessa fase, podemos destacar um aspecto: a escola, a grande propulsora da homogeneização em características rurais e urbanas.

As brincadeiras tradicionais “pular corda, esconde-esconde, boneca, de terra, futebol” que observamos são aquelas que, provavelmente, os pais já conheceram na infância. Isso mostra que tanto no campo quanto na cidade, o ato de brincar desempenha um papel importante na preservação de culturas populares, bem como pode ser também um passaporte para a cristalização de estereótipos.

Esses enunciados remetem-nos às memórias de um processo constituído ao longo da história desses alunos., uma vez que

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, discursos transversos, elementos citados e relatados etc.) de que sua leitura necessita. A condição do legível em relação ao próprio legível. A questão fundamental nesse caso é saber onde estão esses famosos implícitos, ‘ausentes por sua presença. (Orlandi, 2012, p. 13).

Nesse sentido, a mesma autora (2012, p. 155) acrescenta que “as palavras não significam por si, mas pelas formações discursivas (ideologia) em que se inscrevem”. Isso implica que, em outra dimensão de produção textual, a discursividade do texto não teria o mesmo efeito de sentido atribuído aqui, e a identidade desses sujeitos não estaria tão em evidência em outra formação discursiva.

Dessa forma, as palavras de Orlandi nos levam a compreender que a identidade e a memória discursiva dos jovens estão intrinsecamente interligadas ao contexto sociocultural em que estão inseridos, e a análise dos discursos deve considerar não apenas o que é explicitamente dito, mas também os silêncios e as ausências que permeiam essas construções identitárias.

Os relatos dos alunos que vivem na zona rural e estudam na zona urbana apresentam nos uma tapeçaria de identidades que se constroem e se reformulam a partir da relação entre o rural e o urbano. Essa dualidade é importante para entender como esses sujeitos se percebem e se posicionam em relação ao mundo que os envolvem. Os discursos desses estudantes mostram uma consciência das dificuldades que enfrentam, como os desafios de deslocamento para a escola, que vemos em relatos sobre ônibus quebrados e outros contratempos. No entanto, essas dificuldades não são apenas obstáculos; elas se tornam símbolos das lutas cotidianas que moldam suas experiências e fortalecem suas identidades. Assim, a resistência emerge não apenas como uma reação às adversidades, mas também como uma construção ativa de novas possibilidades. Esses jovens buscam equilibrar suas tradições familiares com a busca de um futuro diferente que “talvez” a educação possa oferecer, gerando um espaço de adaptações onde suas identidades podem se expandir.

A perspectiva bakhtiniana enriquece essa análise ao situar as vozes desses alunos dentro de um contexto mais amplo de diálogo social. As experiências que compartilham não são meras narrativas, mas contribuições para um diálogo sobre as realidades que enfrentam. A escola, como um microcosmo da sociedade, torna-se um campo onde experiências, poderes e expectativas se entrelaçam, permitindo que essas vozes se conectem com outras. Nesse sentido, os relatos dos jovens se transformam em uma forma de resistência cultural, onde eles não apenas narram suas histórias, mas também reivindicam seu espaço e reconhecimento dentro de uma sociedade que muitas vezes os marginaliza. As identificações desses jovens são constituídas em um espaço de tensão e diálogo entre o rural e o urbano. A força de suas raízes e a resistência diante das dificuldades se entrelaçam em um plano de superação e aspiração, em que esse tecido de vozes não só refletem os desafios vivido, mas também refratam a realidade.

## ALINHAVANDO UMA CONCLUSÃO

“Gosto de ser gente porque inacabado,  
sei que sou um ser condicionado, mas,  
consciente do inacabamento,  
sei que posso ir além dele.”  
(Paulo Freire)

Durante a elaboração desta dissertação, buscamos não apenas apresentar relatos sócio-históricos, mas escutar as vozes que ecoam nas experiências dos estudantes da zona rural que frequentam a Escola Estadual Coelho Neto, em Itarumã, Goiás. Que “ingenuidade” a minha ao pensar que poderia dar voz a eles. Os estudantes têm voz, e o que realmente precisei fazer é silenciar os ruídos ao meu redor para escutar os “sussurros” desses estudantes. Os resultados apresentados, apesar da inclusão da palavra “alinhavando” no título, não têm a intenção de oferecer uma análise superficial ou apressada, nem de fornecer respostas definitivas às questões de pesquisa levantadas.

A escolha dos participantes, por exemplo, reflete um processo de vozes em ação dos vinte e dois alunos convidados, apenas dez concordaram em participar, e, entre esses, apenas seis efetivamente se apresentaram para a entrevista. Essa seleção pode indicar uma série de fatores, como a percepção dos alunos sobre o que significa ser ouvido, a confiança nas suas próprias vozes, ou até mesmo a influência da voz do entrevistador na disposição deles em compartilhar suas experiências.

Bakhtin (1997) sugere que no diálogo há uma interpenetração de vozes, e isso se aplica ao contexto desta pesquisa, as vozes dos participantes não são apenas respostas a perguntas, mas também reações à presença e à abordagem da pesquisadora. Assim, a dinâmica da entrevista se torna um espaço de construção coletiva de sentidos, em que as vozes se entrelaçam e se confrontam. Na verdade, elas refletem o próprio movimento do processo de pesquisa, no qual a análise realizada representa a interpretação dos registros por uma pesquisadora que não se considera neutra.

Escolhemos um caminho metodológico fundamentado em teorias e, ao final da caminhada, reconhece que ainda há muito a explorar, ciente de que o trabalho permanece incompleto e que novas perguntas precisam ser levantadas e refletidas, indicando que a pesquisa deve continuar. Nesse sentido, é importante ressaltar que, com o que foi possível desenvolver ao longo deste relatório de pesquisa, buscamos proporcionar, nas palavras de

Bakhtin (1997, p. 300), “um mínimo de acabamento” ou um “acabamento relativo” ao tema em questão “capaz de suscitar uma atitude responsiva”.

Para alcançar esse objetivo, optamos pelo gênero discursivo da entrevista semiestruturada. As narrativas coletadas para investigar os significados ideológicos que cercam a relação entre o homem do campo e a educação do campo. As escolhas linguísticas não são meramente aleatórias; cada palavra carrega sentidos que revelam pontos de vista, avaliações e ideologias que, muitas vezes, esses estudantes ainda estão descobrindo.

O êxodo rural é um fenômeno que ocorre em várias partes do mundo, manifestando-se de maneira particular em diferentes contextos. No Brasil, no século XVIII a era industrial trouxe a promessa de novas oportunidades nas cidades, atraindo famílias que buscavam condições de vida melhores. Assim, muitos jovens, como observamos em nossa pesquisa, estão deixando ou sonham em deixar as pequenas propriedades dos pais, dando continuidade a um histórico processo de migração do campo para a cidade. Isso destaca a necessidade urgente de políticas públicas que apoiem as comunidades rurais e atenham-se aos impactos sociais e econômicos dessa transição. Nesse cenário, os estudantes enfrentam uma escolha difícil: migrar para a cidade em busca “do novo” ou permanecer no campo, dando continuidade ao legado familiar, ou seja, eles estão em um entrelugar. Essa realidade torna iminente a necessidade de uma pesquisa que explore as escolhas, dilemas e perspectivas desses estudantes, refletindo um pouco mais sobre esse entrelugar em que eles se encontram.

A teoria de Homi Bhabha sobre a identidade no “entrelugar” pode ser útil para compreender a experiência de alunos que vivem na zona rural e estudam na zona urbana. Esses sujeitos, ao transitarem entre dois contextos culturais distintos, o rural e o urbano, vivenciam um processo de construção identitária que reflete as características do conceito de “entrelugar”. Segundo Bhabha (1998), a identidade é sempre dinâmica e fluida, formada em espaços de negociação cultural. Para esses sujeitos, o “entrelugar” se manifesta na interação entre as culturas rurais e urbanas, que são frequentemente percebidas como opostas. (p. 20) Eles podem sentir uma ambiguidade em relação ao seu pertencimento, já que, ao mesmo tempo em que trazem consigo as marcas da vida no campo, precisam se adaptar aos valores e práticas da vida urbana. Isso gera um espaço de tensão e transformação, onde a identidade se constrói em um processo complexo e contraditório. (Bhabha, 1998, p. 51,52)

A ideia de que as identidades não pertencem exclusivamente a uma cultura, mas emergem da interseção de culturas em conflito, pode ser aplicada aos alunos que, ao transitarem entre a zona rural e urbana, constroem identidades híbridas. Eles não são completamente rurais

nem totalmente urbanos, mas sua experiência é marcada pela fusão desses dois contextos. Como Bhabha coloca, “a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” (Bhabha, 1998, p. 24), e, nesse caso, a fronteira entre o campo e a cidade é o espaço em que novas formas de ser e de se relacionar com o mundo surgem. Assim, a experiência de pertencer e não pertencer é muito presente na vida desses alunos, que carregam consigo as marcas do rural enquanto são desafiados a se integrar ao universo urbano. Esse processo de negociação e renovação de identidades reflete a complexidade da experiência de indivíduos que transitam entre mundos distintos, tornando a construção de sua identidade algo híbrido, dinâmico e em constante transformação, como sugere Bhabha. (1998, p. 28)

A forma como cada um se expressa linguisticamente é extremamente relevante. Notamos a simplicidade e a repetição em algumas falas, refletindo uma busca por comunicação acessível e sincera, enquanto em outras, uma seleção cuidadosa de palavras revela a complexidade de suas experiências. A análise dos relatos dos estudantes camponeses à luz da perspectiva bakhtiniana destaca como as vozes individuais se entrelaçam em um contexto social que direciona suas identificações, aspirações e visões de futuro. Cada declaração é uma manifestação de interações complexas, revelando as tensões entre desejo, responsabilidade e a busca por reconhecimento social. As hesitações e repetições nos dizeres desses sujeitos sinalizam um constante processo de construção de significado, mostrando que cada indivíduo está sempre em transformação, influenciado por suas relações sociais.

Os estudantes frequentemente justificam a dificuldade de permanecerem na zona rural com um apelo por novas oportunidades. Eles expressam um desejo de se afastar do trabalho no campo, buscando se preparar para profissões que prometem um futuro mais promissor e diversificado, segundo a visão capitalista. O desejo de ingressar na universidade é um tema recorrente entre eles, que veem nesse caminho a possibilidade de realizar seus sonhos, tanto pessoais quanto familiares. As histórias desses jovens reafirmam que suas identificações são construídas na relação com o outro. Como afirmam Moura e Miotello (2014), a noção de “outro” se expande para incluir tudo que nos cerca, funcionando como uma extensão de nós mesmos. Isso sugere que a alteridade é fundamental na construção da identidade do estudante rural, uma vez que sua percepção de si mesmo é refletida na maneira como é visto pelo outro: “[...] captamos os reflexos da nossa vida no plano da consciência dos outros” (Bakhtin, 2011).

As vozes desses jovens expõem uma diversidade de consciências que, apesar de distintas, se conectam para retratar um contexto social específico, moldado pelas características desse ambiente. Como Bakhtin (2002) apregoa, “todas as palavras e expressões que compõem

a linguagem são vozes sociais e históricas.” O desejo de ingressar na universidade é um tema recorrente entre esses estudantes da zona rural, que veem nesse caminho a possibilidade de realizar seus sonhos, tanto pessoais quanto familiares e, quem sabe, sair desse entrelugar, se é que é possível..

As histórias desses jovens reafirmam que suas identidades são construídas na relação com o outro. Como afirmam Moura e Miotello (2014), a noção de “outro” se expande para incluir tudo que nos cerca, funcionando como uma extensão de nós mesmos. Isso sugere que a alteridade é fundamental na construção das identificações de estudantes do campo, uma vez que sua percepção de si mesmo é refletida na maneira como é visto pelo outro: “[...] captamos os reflexos da nossa vida no plano da consciência dos outros” (Bakhtin, 2011).

Questionamos como a educação do campo é tratada na BNCC e quais legislações garantem essa educação no estado de Goiás? Nesta pesquisa, nossas análises levaram-nos a refletir que, apesar de avanços nas políticas públicas, a educação do campo ainda enfrenta desafios significativos. A Constituição Federal de 1988 e a LDB foram fundamentais para o reconhecimento da educação do campo, mas sua implementação prática muitas vezes fica aquém das expectativas, como apontado por autores como Fernandes e Molina (2004).

Na investigação realizada, foram questionados os impactos do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Coelho Neto e sua relação com a educação do campo. A pesquisa se propôs a investigar se a inserção dos alunos da zona rural nas escolas urbanas tem sido efetiva. Indagou-se se esses estudantes estão se adaptando de forma natural ou se enfrentam uma adaptação forçada a um novo ambiente. Embora muitos enfrentem desafios que dificultam sua adaptação, os depoimentos revelam que muitos mantêm um forte vínculo com suas origens, a transição para o ambiente urbano, no entanto, é repleta de obstáculos, como longos trajetos diários, que podem fazer, talvez, que se sintam como “forasteiros”. Sobre essa inserção, é necessário considerar tanto os desafios quanto as contribuições culturais desses estudantes.

Contudo, a falta de recursos e a precariedade do transporte escolar, conforme relatado por A2 e A6, no capítulo III desta pesquisa, sugerem a urgência de uma reformulação nas estratégias educacionais. Para “amenizar” o impacto do cansaço nos alunos, refletimos sobre possíveis soluções, como a implementação de horários de aula mais flexíveis, a oferta de atividades que respeitem o tempo de deslocamento e a criação de programas de transporte escolar mais eficientes.

Os enunciados mostraram que as identificações dos estudantes são moldadas por suas

experiências no campo, que se entrelaçam com as expectativas da vida urbana. A influência do “outro”, como enfatizado por Bakhtin, é evidente nas interações que esses jovens estabelecem em seus ambientes sociais, reforçando a ideia de que as identificações é um processo dinâmico e em constante construção. Por fim, questionamos: Como os signos “homem do campo” e “educação do campo” são constituídos, enfatizando a subjetividade e a polifonia dos sujeitos em constituição? A análise dos discursos dos sujeitos desta pesquisa mostrou-nos que essas categorias não são fixas, mas sim produtos de um diálogo contínuo entre diferentes vozes e contextos. Os relatos de A4 e A5, que discutem suas responsabilidades e ambições, exemplificam a polifonia presente nas experiências dos alunos, reforçando que as identidades é uma construção social que se dá em um espaço de interação e negociação.

Dessa forma, as identificações dos estudantes que vivem na zona rural e que estudam em uma zona urbana é um fenômeno complexo e multifacetado, refletindo as dinâmicas sociais, culturais e econômicas que os cercam. As vozes desses jovens, ao ecoarem suas experiências e pretensões, não apenas revelam suas identidades, mas também apontam para a necessidade urgente de políticas educacionais que respeitem e valorizem sua diversidade. A teoria bakhtiniana nos proporcionou um olhar crítico para analisar essa realidade, permitindo compreender que os discursos são fundamentais na construção de identificações.

A educação do campo deve ser entendida não apenas como uma resposta às demandas práticas, mas como um espaço fundamental para a construção de uma identidade coletiva que valorize as singularidades e amplifique as vozes dos estudantes que vivem na zona rural e buscam seus caminhos na cidade. Essa perspectiva para nós, enquanto educadores e pesquisadores, é muito importante para que possamos promover uma educação genuinamente inclusiva e transformadora.

Acredito nas possibilidades de transformação e reconhecimento que minha trajetória de vida e acadêmica, ainda em andamento, me permite observar o cenário de construção de identidades sob uma nova visão. Embora a imagem que consigo visualizar hoje não seja completamente nítida e clara, e ainda existam pontos obscuros, já que nossas visões são sempre opacas, por isso mostram a complexidade dessa trama. O que importa, neste momento, é a capacidade de enxergar e representar os sujeitos desta pesquisa de maneira mais humana. Isso se deve à minha compreensão dos conflitos culturais (que passei a ter) que eles enfrentam diariamente, tanto no contato com o outro quanto no processo contínuo de construção de suas identidades, que não são fixas, mas estão sempre em movimento, assim como a própria vida, estão em um entrelugar.

## REFERÊNCIAS

- ALENCASTRE, JOSÉ MARTINS PEREIRA DE. **Annaes da Província de Goyaz (1863)**. Brasília: Sudeco, 1979, p.22.
- ANDRE, MARLI E LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu. 1986, p.32.
- ANDRADA, HILDEU. **Itarumã Fragmentos de História**. Goiânia: Kelps,1998.
- ARROYO, MIGUEL GONZALEZ. FERNANDES, BERNARDO MANÇANO. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo,1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº2.
- ARRUDA, KATIANA BARBOSA DE. **Letramento literário na escola[manuscrito]: um exercício de leitura pela Zooliteratura**. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. 2018.
- BARROS, FERNANDA. **O tempo do Lyceu em Goiás: formação humanista e intelectuais (1906-1960)**. Jundiá – S.P.: Paco, 2017.
- BAKHTIN, MIKHAIL. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BAKHTIN, MIKHAIL. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da UnB, 1987.
- BAKHTIN, MIKHAIL. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et alii. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, MIKHAIL. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, MIKHAIL. **O freudismo: um esboço crítico**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BAKHTIN, MIKHAIL. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, MIKHAIL. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, MIKHAIL. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mickhail. *A teoria do romance I*. trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, MIKHAIL; VOLOSCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.
- BERTOLDO, ERNESTO S. **Posições discursivos-enunciativas de pesquisador e (Im)possibilidades de rupturas epistemológicas**. In: Guerra, Vânia Maria Lescano. Nascimento, Celina Aparecida Garcia de Souza. Souza, Claudete Cameschi de. (Org.) Sociedade Contemporâneas Diversidades e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- BETINI, GERALDO ANTÔNIO. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola**. EDUC@ção - Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.
- BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRAIT, BETH. **Bakhtin: conceitos-chave**, São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: [bib\\_educ\\_campo.pdf \(www.gov.br\)](#). Acesso em 13 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. 2002. Gov.br. Disponível em: [em:<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECEBN12002.pdf>](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf). Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em 28 de outubro de 2024: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)

COSTA, LÍGIA MARISE LIMA. **Sou quilombola, bom aluno e bom de bola: a constituição identitária de alunos do ensino médio: um estudo histórico antropológico com jovens moradores de uma comunidade remanescente de quilombo do sertão mineiro**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2012. 273f.

DELGADO, GUILHERME COSTA. **Capital financeiro e agricultura no Brasil, 1965-1985**. SP/Campinas: Ícone/Edunicamp, 1985.

DICIO. **Dicionário online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FARACO, CARLOS ALBERTO. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, BERNARDO MANÇANO. **Diretrizes de uma caminhada**. In: Arroyo, Miguel Gonzalez; Caldart, Roseli Salette.; Molina, monica Castagna. *Por uma educação do campo* Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

FIORIN, JOSÉ LUIZ. **O dialogismo**. In: Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2008. p. 18-59.

FRANÇA. ODILA AMÉLIA VEIGA. **Alfabetização, História de Vida e Formação na Pesquisa Interdisciplinar: Sentidos e Significados**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2014. São Paulo.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 12 maio 2024.

FREITAS, SILVANE APARECIDA. **Guavira Letras: Sociedade contemporânea: diversidade e multiculturalismo**, Mestrado em Letras, Campus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, n. 10, Jan.-Jul. 2010. Guerra, Vânia Maria Lescano (Org.). (Revista On-Line: [www.pglettras.ufms.br/revistaguavira](http://www.pglettras.ufms.br/revistaguavira); ISSN: 1980-1858).GOIÁS.Governo.Disponívelem<<http://www.imb.go.gov.br/pub/godados/2010/historico.htm>>. Acesso em: Dez. 2023.

GRILLO, SHEILA V. DE CARMO. **Esfera e Campo**. In: Brait, Beth. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave, São Paulo: Contexto, 2008.

GILLO, JOCIMARA PAIVA. GUERRA, VÂNIA MARIA LESCANO. **Olhares transdisciplinares sobre o discurso da “educação inclusiva” para surdos**. In: Tinoco. João Paulo Machado. Guerra, Vânia Maria Lescano. Almeida, Willian Diego de. (org.). Discurso, Identidade e Exclusão olhares transdisciplinares.1. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2023.

HALL, STUART. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, [1992] 2005.

HOBSBAWM, ERIC. **Era dos Extremos: O Breve Século XX (1914-1991)**. Companhia das Letras, 1995.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB): Lei nº 9394, de 20 de dezembro

de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2024.

LEITE, SÉRGIO CELANI. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, LUIZ PAULO DA MOITA. **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**; organizador Luiz Paulo da Moita Lopes. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 31.

LOPES, LUIZ PAULO MOITA. **Da aplicação de linguística a linguística aplicada indisciplinar**. In: Pereira, R. C. M.; Roca, M. P. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

LÜDKE, MENGA; ANDRÉ, MARLI E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, RENATA LOPES. **Metodologias ativas e tecnologias digitais em rede: dialogismo e interatividade no ensino superior**. 2020. p. 132 Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

MARÇAL, JULIANE CORRÊA. **Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?** In: PROGESTÃO - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares. Módulo III. Conselho Nacional de Secretários de Educação, Brasília. 2001.

MARTINS, SILVANE APARECIDA DE FREITAS. **A educação no Assentamento Serra: repetição ou reelaboração**. In: Araujo, Doracina Aparecida de Castro. *Pesquisa em Educação: inclusão, história e política*. Campo Grande, UCDB, 2008.

MEDEIROS, SOLANGE ALMEIDA. GUERRA, VÂNIA MARIA LESCANO. **Um olhar Discursivo Sobre a Indisciplina na Sala de Aula: os Movimentos Identitários na Era Digital**. In: Guerra, Vânia Maria Lescano. *Nascimento, Celina Aparecida Garcia de Souza. Souza, Claudete Cameschi de. (Org.) Sociedade Contemporâneas Diversidades e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MESSEMBERG, CYNTIA GRIZZO. **A série Na roça, de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil**. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2012 176 f.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. P. 44-45.

MIOTELLO, VALDEMIR. **Ideologia**. In: Brait, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*, São Paulo: Contexto, 2005.

MOLINA, MONICA CASTAGNA; ANTUNES-ROCHA, MARIA ISABEL. **Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo**. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3689>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MOROSINI, M. C. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: Acesso em: 15 mai 2023.

PÊCHEUX, M. **Papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Campinas (SP): Pontes, 1999. p. 49-57.

PINTO, DAYSE MOTA ROSA. **Representações sociais de violência escolar elaboradas por alunos/as de uma comunidade escolar rural**. Dissertação (Mestrado em Saúde

Coletiva) Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2014.

Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek. Estado do plano de desenvolvimento econômico em 30 de junho de 1958. Rio de Janeiro, 1958. Disponível em: Plano de Metas.pdf (usp.br). Acesso em 12 de maio 2024

QUEIROZ, MARIA ISAURA PEREIRA DE. **O Campesinato Brasileiro: Leituras de Sociologia Rural**. São Paulo: Edusp, 1973.

ROCHA, LEANDRO MENDES. **O Estado e os índios: Goiás, 1850-1889**. Goiânia: Ed. UFG, 1998.

SCHIEFELBEIN, ERNESTO. **Teoría, técnicas, procesos y casos em el planeamiento de la educación**. 2.ed. Buenos Aires: Librería “El Ateneo” Editorial, 1978.

SILVA, MARIA DE FÁTIMA SOUSA. **Os projetos de vida de adolescentes, filhos de quebradeiras de coco babaçu no leste do Maranhão : escola, trabalho e perspectivas entre continuidades e rupturas**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências. Rio Claro, 2022. 219 p.

SILVA, MARIA DO SOCORRO. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo**. In: Molina, Mônica Castagna (Org.). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 152 p.; 21 x 28 cm.

SILVA, TOMAZ TADEU DA. **A produção social da identidade e da diferença**. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 11 ed. Petrópolis, RJ.ed. Vozes, 2012.

VEIGA, ILMA PASSOS ALENCASTRO; **Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 15.ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

VEIGA-NETO, ALFREDO. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. História das Artes em Goiás - Secretaria de Estado da Cultura (goias.gov.br) <http://cidades.ibge.gov.br/>

VOLOCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2013.

**Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas**. Welch, Clifford Andrew. Malagodi, Edgard. Cavalcanti, Josefa Salete Barbosa. Wanderley, Maria De Nazareth B. (org.).1. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

## APÊNDICE

### Apêndice I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/TCLE

TÍTULO DO PROJETO: HOMEM DO CAMPO X EDUCAÇÃO DO CAMPO: O DISCURSO DE ALUNOS PERTENCENTES À ZONA RURAL

Pesquisador Responsável: Elizeth Nolasco das

Neves Orientação: Dra. Silvane Aparecida de

Freitas

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS - Unidade de Paranaíba.

Senhor(a),

RG

, Órgão Expedidor. Está

sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa: HOMEM DO CAMPO X EDUCAÇÃO DO CAMPO: O DISCURSO DE ALUNOS PERTENCENTES

À ZONA RURAL, de responsabilidade da pesquisadora Elizeth Nolasco das Neves e sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvane Aparecida de Freitas. O projeto tem com finalidade analisar o discurso dos alunos que vivem na zona rural e estuda no Colégio Estadual Coelho Neto, Itarumã - GO, a fim de problematizar discursivamente as vozes sócio-históricas que compõem a subjetividade desses alunos.

O (a) Senhor (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone ou e-mail do pesquisador.

Podemos afirmar que, no decorrer desta pesquisa, como qualquer tipo de pesquisa, podemos deparar com alguns riscos de natureza moral, psíquica, social e cultural do ser humano. Os riscos desta pesquisa podem envolver cansaço do (a) entrevistado (a) durante a entrevista ou ao responder o questionário, embora firmemos o compromisso de respeitar o ritmo da participação de cada sujeito da pesquisa, também pode acontecer do (a) participante se sentir constrangido (a) em responder alguma pergunta durante a entrevista, pois apresentam questões de identidade/identificações, deixamos aqui exposto que respeitaremos a decisão do

(a) participante de recusar-se responder alguma pergunta ou encerrar a entrevista. Pode haver também o desconforto ao responder alguma questão que resgate lembranças de um determinado período da vida, por isso será reservado ao participante o direito de não responder, bem como serão respeitadas as suas opiniões e particularidades no que tange ao processo cultural, político, social e religioso.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, os dados serão utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, mas os participantes não serão expostos. Consideramos que esta pesquisa há muito que contribuir, pois há poucas pesquisas em que o foco seja o sujeito

aluno que vive na zona rural. Tanto os participantes quanto a comunidade escolar desfrutarão de vantagens do presente estudo para meditar e aumentar sua capacidade de compreensão de sua identidade.

O (a) participante da pesquisa será informado sobre os objetivos da pesquisa, a sua relevância e a necessidade de colaboração. Queremos destacar que o entrevistado terá acesso ao Termo de Consentimento Livre, para ler e assinar. Assim, alcança-se uma autorização legal para usar as informações nessa pesquisa. Os dados desta pesquisa, serão coletados por meio de entrevista semiestruturada, primeiramente, gravada por meio de um celular e depois transcritos sob a forma de narrativas, os entrevistados serão alunos do ensino médio, da zona rural, maiores de 18 anos, da escola Estadual Coelho Neto, do município de Itarumã/GO, com o fito de melhor problematizarmos o tema em questão e analisarmos os discursos desses alunos sobre a educação do campo. Estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais, o sujeito da pesquisa terá liberdade em interromper a participação, e recusar a responder a qualquer pergunta, os dados terão sigilo, e iremos utilizar nomes fictícios para manter anonimato, assegurando a confidencialidade e a privacidade.

As informações fornecidas pelo(a) aluno (a) serão utilizadas somente para fins da pesquisa e outros trabalhos acadêmicos, inclusive em coautoria, garantindo o anonimato do (a) entrevistado (a). O (a) aluno (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Todas as despesas com a pesquisa serão de responsabilidade do pesquisador que previu as despesas em seu orçamento financeiro. Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas. Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Elizeth Nolasco das Neves, no telefone: (67) 98145-4479. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS - Paranaíba, pelo Fone: (67) 3902- 2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado e aceito participar da  
pesquisa \_\_\_\_\_  
, onde o pesquisador \_\_\_\_\_ me explicou como será toda a  
pesquisa de forma clara e objetiva.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

**Assinatura do Pesquisador  
Pesquisa**

**Assinatura do Participante da**

**Apêndice II - TERMO DE COMPROMISSO PARA ARMAZENAMENTO DE DADOS**

Eu, Elizeth Nolasco das Neves, residente e domiciliada na rua José Amin, número 669, Cassilândia MS, casada, portadora do RG 2.415.831 e do CPF 913.383.441-53, professora e sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvane Aparecida de Freitas responsabilizo-me pelo adequado armazenamento dos dados obtidos por meio do questionário impresso.

Comprometo-me que tal armazenamento será realizado de modo físico, ou seja, será feito o download do material recolhido, que será impresso e arquivado (respeitando as orientações institucionais), nunca de forma virtual, em nuvem ou em redes compartilhadas.

Assim, busca-se resguardar todo o sigilo apresentado e firmado no TERMO E CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE, devidamente assinado por todos que participam desta pesquisa.

Qualquer dúvida em relação ao armazenamento dos dados, a qualquer momento, pode-se contactar o(a) pesquisador(a) ou o Comitê de Ética, conforme informações abaixo.

, de de 2024

---

**Assinatura do Pesquisador**

**Assinatura do Participante da Pesquisa**

**Nome completo do pesquisador: Elizeth Nolasco das Neves**

**Telefone para contato: (67) 98145-4479 E-mail: [elizethnolasco@gmail.com](mailto:elizethnolasco@gmail.com)**

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: (67) 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br)**

### **Apêndice III - CARTA CONVITE PARA A PESQUISA (ENTREVISTA)**

Prezado(a),

Meu nome é Elizeth Nolasco das Neves, professora e mestranda em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul ([http://www.uems.br/pos\\_graduacao/detalhes/educacao-paranaiba-mestrado-academico](http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-paranaiba-mestrado-academico)), sob orientação da professora Dra. Silvane Aparecida de Freitas. Venho convidá-lo (a) a contribuir com o meu projeto de pesquisa “Homem do campo e educação do campo: o discurso de Alunos pertencentes à Zona Rural”, sob orientação da professora Dra. Silvane Aparecida de Freitas e conduzido por mim.

A pesquisa será realizada entre os alunos que vivem na zona rural, (cerca de 6 participantes com a idade de 18 anos). A pesquisa deve conter perguntas semiestruturadas para analisar os discursos desses alunos, que responderão a partir de suas memórias e expectativas de futuro como alunos pertencentes a zona rural, em consonância aos objetivos da pesquisa, proporcionando, assim, embasamento para se realizar a análise dos discursos.

Na perspectiva dialógica do discurso, a qual adotamos nesta pesquisa, o sujeito discursivo é participante de um discurso e a subjetividade dos sujeitos são sócios historicamente desenvolvidos via construção de signos: homem do campo x educação do campo. Alinhavamos um diálogo entre as vozes sócio-históricas que compõem a identidade dos sujeitos, por meio de seus relatos pessoais, dos signos e do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP).

Buscaremos refletir se os signos “homem do campo” e “educação do campo”, com o tempo, foram deixando de denotar uma realidade em si, passando a ser signos ideológicos, por levarem realidades sócio-históricas discursivas múltiplas. Diante disso, levantamos a seguinte questão: “Como se constitui o discurso, a subjetividade e as identificações de alunos pertencentes à zona rural que estudam no Colégio Estadual Coelho Neto – Itarumã – Goiás.”

Para seguirmos por esse diálogo, temos como objetivo específico desta pesquisa:

- problematizar como os signos “homem do campo” e “educação do campo” são constituídos, visando a entender o discurso dos sujeitos desta pesquisa, dando ênfase à subjetividade e à polifonia dos sujeitos em constituição;
- compreender as identificações dos sujeitos desta pesquisa em relação à vivência do homem do campo e a educação do campo;
- discutir como a educação do campo é tratada na BNCC, averiguar se existe

legislação que assegura essa educação no estado de Goiás;

- analisar as múltiplas vozes que compõem o PPP do Colégio Estadual Coelho Neto e suas peculiaridades para a educação do campo;

- problematizar as diversas vozes que ressoam no discurso dos sujeitos desta pesquisa e, ao mesmo tempo, são influenciadores da maneira de ver o mundo sócio historicamente em construção.

## **METODOLOGIA**

Nesta pesquisa, refletiremos se os signos “homem do campo” e “educação do campo”, com o tempo, foram deixando de denotar uma realidade em si, passando a ser signos ideológicos, por levarem realidades sócio-históricas discursivas múltiplas, no intuito de entender as diversas vozes que atravessam os dizeres de sujeitos em constituição de identidades.

Os sujeitos desta pesquisa são alunos que moram na zona rural e estudam na zona urbana na cidade de Itarumã/GO, que estão cursando o ensino médio e são maiores de 18 anos. O primeiro contato com os alunos do Colégio Estadual Coelho Neto, deu-se no ano de 2021, no mês de março. Estávamos ainda em um período pandêmico, em que as aulas eram ministradas de modo remoto. O contato com os alunos era apenas pela tela do computador. Em agosto do mesmo ano, as aulas no então colégio volta no presencial, mas no modo de Regime Especial de Aulas Não Presenciais - REANP e agora, em 2022 com aulas 100% presenciais.

A escola foi fundada em 1952, com apenas duas salas. Até então, o município fazia parte de Jataí GO. Em 1974, foi construído o primeiro pavilhão da escola atual e demolindo as duas salas anteriores, época de emancipação do município. Os alunos que frequentam a escola são tanto da zona urbana quanto da zona rural. Sendo o turno vespertino reservado para os alunos que moram na zona rural, com um número aproximadamente de 260 alunos, porém, caso haja vaga, os alunos da cidade frequentam esse período também. A distância de algumas moradias desses alunos até a escola chega a 160km. A maioria desses estudantes saem de suas casas às 7 horas e só retornam às 22 horas, no entanto, há outros que moram a 20 minutos da escola, o município disponibiliza transportes (ônibus, vans) para esses alunos.

Para analisarmos o discurso de Alunos pertencentes à Zona Rural teceremos um diálogo com os estudos do Círculo de Bakhtin, o qual tem o homem como sócio historicamente constituído e a linguagem como um fenômeno social, interacional e dialógico; com os documentos oficiais que norteiam a educação do campo, bem como com pesquisas que refletem sobre a educação do campo em nosso país, além de correlacionar os estudos citados com os discursos dos sujeitos desta pesquisa a serem coletados.

Nessa perspectiva, visando alcançar nossos objetivos, esta pesquisa estará embasada na teoria dialógica do discurso, ou seja, do dialogismo bakhtiniano, levando em consideração que

[...] A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda a parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (BAKHTIN, 2011, p. 139).

Desse modo, observamos que o “[...] sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 106). Ao conceber a linguagem como social, viva e a palavra como ideológica, o Círculo bakhtiniano orienta-nos para o conceito irradiador de toda a teoria formulada por seus pensadores: o dialogismo. O Círculo bakhtiniano parte da premissa de que todos os enunciados são dialógicos por natureza, independente de qual seja, pois, um enunciado não existe sozinho, ele está sempre em relação com outros.

Nesta perspectiva teórica, é importante ressaltar que este projeto se caracteriza pelos pressupostos da pesquisa qualitativa e da teoria dialógica do discurso, em consonância ao apregoado pelo círculo bakhtiniano, tais como Brait (2006), Faraco (2009), Miotello (2011). O trabalho será iniciado por meio da pesquisa bibliográfica, porque segundo Fonseca (2002) é por meio dela que iremos começar a fazer algo para conhecermos mais o assunto.

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

Sendo assim, de acordo com o exposto, destacaremos aos sujeitos da pesquisa que sua participação será muito importante. Suas respostas estarão sob sigilo, terão sua

identidade preservada e os trechos a serem transcritos e usados na dissertação não serão identificados autoria, sendo usado um nome fictício ou um símbolo (cor, letra ...). A entrevista semiestruturada será feita presencialmente em dias e horários a serem agendados conforme a disponibilidade dos envolvidos (pesquisador e entrevistado). A entrevista será feita nos intervalos, sendo assim, os alunos não terão gastos com deslocamento, e os questionários serão entregues aos alunos, para que tragam respondido por escrito no dia seguinte.

Como qualquer tipo de pesquisa, podemos afirmar que nesta pesquisa da área de Humanas pode ocorrer riscos de natureza moral, psíquica, social e cultural do ser humano. Os riscos desta pesquisa podem envolver cansaço do (a) entrevistado (a) durante a entrevista, indisposição, embora firmemos o compromisso de respeitar o ritmo da participação de cada sujeito da pesquisa, deixamos aqui exposto que respeitaremos a decisão do (a) participante de recusar-se a responder alguma pergunta ou encerrar a entrevista. Dessa maneira, será reservado ao participante o direito de não responder, bem como serão respeitadas as suas opiniões e particularidades no que tange ao processo cultural, político, social e religioso.

Estou à disposição para esclarecimentos acerca da pesquisa por meio do meu e-mail (e-mail do pesquisador): [elizethnolasco@gmail.com](mailto:elizethnolasco@gmail.com)

Paranaíba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Elizeth Nolasco das Neves

#### Apêndice IV - Questionário e Entrevista Transcrita

Onde Nasceu?	Cidade	Fazenda
<b>A1</b>	CIDADE	
<b>A2</b>	CIDADE	
<b>A3</b>	CIDADE	
<b>A4</b>	CIDADE	
<b>A5</b>	CIDADE	
<b>A6</b>	CIDADE	

Qual Município e Estado	MUNICÍPIO	ESTADO
<b>A1</b>	ITARUMÃ	GOIÁS
<b>A2</b>	ITARUMÃ/CAÇU	GOIÁS
<b>A3</b>	CAÇU	GOIÁS
<b>A4</b>	ITARUMÃ	GOIÁS
<b>A5</b>	CAÇU	GOIÁS
<b>A6</b>	ITARUMÃ	GOIÁS

Com quantos anos começou a frequentar a escola?	
<b>A 1</b>	Eu acho que foi com quatro anos
<b>A2</b>	4 anos. Primeira série.
<b>A3</b>	Com mais ou menos 5 anos. Eu entrei com quatro, e no meio do ano fiquei com cinco anos. Fiz 5 anos. Fiz 5 anos, certo?!
<b>A4</b>	Acho que 4 ou 5 anos. Eu comecei no pré. Na pré-escola
<b>A5</b>	5 para 6 anos. É porque eu faço aniversário no meio do ano e eu comecei com 5. Ia fazer 6 em junho. Eu comecei lá no Caçu, eu fiz o jardim.
<b>A6</b>	Cinco. Eu entrei na pré escola. É porque eu faço aniversário em dezembro, fica mais difícil né?!

Onde era a escola?	Cidade	Fazenda
<b>A 1</b>	Cidade	
<b>A2</b>		No Mato Grosso, na fazenda. Escola rural.
<b>A3</b>	Cidade	
<b>A4</b>	Cidade	
<b>A5</b>	Cidade	
<b>A6</b>	Cidade	

Quais e onde eram as fazendas que você morou?	
<b>A 1</b>	(0:33) Tem que falar o nome déza? (0:35) Sim, se você lembrar.

	<p>(0:36) Eu morei na Fazenda Torres.  (0:39) Torres. São Jorge. São Francisco. (0:48) São Francisco.</p>
<b>A2</b>	<p>No Mato Grosso. Fazenda Servo. Servo. F-A-Z.  Ah, Servo. Sim?  Sim, sim. Diminói. F-A-Z. Diminói. Fazenda. Você escreve Servo na frente.  E no Goiás?  Fazenda Santa Barbara.</p>
<b>A3</b>	<p>(0:49) Olha, eu lembro que eu morei em três fazendas.  (0:54) Três.  (0:54) Agora, de falar o nome...  (0:57) Mas elas ficavam...  (0:58) Próximas ali.  (1:01) Ela ficava, assim, distante da cidade.  (1:04) Distante da cidade.  (1:06) Eu sempre morei muito distante da cidade.</p>
<b>A4</b>	<p>(1:00) Eu morei na fazenda perto da uva.  (1:06) Morei numa fazenda do meu padrinho.  (1:11) Morei na fazenda do genro do meu padrinho.  (1:16) E depois eu morei numa fazenda de uma senhora.  (1:19) E agora eu tô morando com meu marido em outra fazenda.  (1:22) Marido em outra fazenda.  (1:24) Essas fazendas são aqui no Goiás?  (1:26) Sim.</p>
<b>A5</b>	<p>(0:49) E na que eu estou agora, a Fazenda Corrente de Ribeirão.  (0:57) E todos são Goiás, Mato Grosso?  (1:00) Goiás  (1:07) Óh... Antes de eu vir pra cá, eu não lembro qual foi a segunda.  (1:12) Eu morei em 3, né?  (1:14) Aí teve uma que se chamava Boa Vista.  (1:17) Aí a outra eu não lembro.  (1:19) Aí agora que eu tô morando aqui, que é Nossa Senhora Aparecida.  (1:23) Nossa Senhora Aparecida.  (1:24) Ela fica a quantos quilômetros daqui?  (1:25) 54.  (1:26) 54.  (1:29) Demora o quê? Quantas horas você sai?  (1:31) Às vezes demora quase duas.  (1:33) Às vezes duas.  (1:34) Agora que tá chovendo e aí a estrada tá um pouco ruim, leva duas horas.  (1:40) Hoje não levou.  (1:41) Foi quase duas horas hoje.  (1:43) Mas eu saio dez horas.  (1:46) Dez horas.</p>
<b>A6</b>	<p>(1:29) Morei só em uma.  (1:30) Só lá em casa mesmo, no sítio do meu pai.  (1:33) Ah, tá.  (1:39) Fica quantos quilômetros aqui?  (1:41) Quarenta e três.</p>

	<p>(1:42) Quarenta e três quilômetros?</p> <p>(1:43) Uhum.</p> <p>(1:43) Isso, quando você vem de ônibus, dá quantas horas?</p> <p>(1:49) Duas.</p> <p>(1:49) Duas horas?</p> <p>(1:50) Depende da estrada, porque eu saio dez e pouco.</p> <p>(1:52) Chego aqui meia-dia e pouco, duas horas, né?</p> <p>(1:56) Duas horas, mais ou menos.</p> <p>(1:57) Sim.</p>
--	--

Do que gostava de brincar quando criança?	
<b>A 1</b>	<p>(1:05) Boneca.</p> <p>(1:06) Boneca.</p>
<b>A2</b>	De bola.
<b>A3</b>	(1:13) Eu gostava muito de pular corda, esconde-esconde, coisas de criança, assim.
<b>A4</b>	<p>(1:32) Eu gostava de brincar de futebol.</p> <p>(1:34) Futebol?</p> <p>(1:37) Era bom?</p> <p>(1:38) Era bom.</p> <p>(1:39) Pra jogar?</p> <p>(1:39) Sim.</p>
<b>A5</b>	<p>(1:51) Eu gostava de brincar de esconde-esconde, pega-pega.</p> <p>(1:55) Quando eu ia nos vizinhos e tal, com amigos.</p>
<b>A6</b>	<p>(2:01) Ah, eu gostava de andar de bike.</p> <p>(2:03) Eu gostava também de brincar na terra, de boneca.</p> <p>(2:10) Sabe fazer aqueles barrinhos?</p> <p>(2:11)</p> <p>(2:12) Sim</p> <p>(2:14) Brincar de boneca também.</p> <p>(2:17) Nossa, eu tive muitas bonecas.</p> <p>(2:19) Você teve muitas bonecas?</p>

Por que e para que você estuda?	
<b>A 1</b>	<p>(1:14) Para mim, ter um futuro, né, fazer faculdade, me formar. É isso.</p> <p>(1:20) Você pretende fazer faculdade que?</p> <p>(1:22) Zootecnia</p>
<b>A2</b>	<p>Um futuro melho.</p> <p>Por que você pensa em ter um futuro melhor?</p> <p>Amanhã eu tenho as minhas condições.</p> <p>Eu quero ser independente.</p>
<b>A3</b>	<p>(1:23) Eu estudo para me tornar uma pessoa que consiga me manter financeiramente.</p> <p>(1:31) Conseguir ter as minhas coisinhas.</p> <p>(1:34) Minha casa própria.</p>
<b>A4</b>	<p>(1:46) Eu tô estudando pra mim terminar o terceiro ano e ter uma formação.</p> <p>(1:51) Caso eu queira arrumar um emprego, arrumar um emprego melhor.</p>

	(1:56) Você vai tentando fazer faculdade? (1:58) Não. (1:59) Não? (1:59) Não.
<b>A5</b>	(2:05) Eu quero terminar e também porque eu quero fazer uma faculdade. (2:11) Não sei ainda, mas eu quero.
<b>A6</b>	(2:23) Pra eu ter um futuro melhor, uma vida melhor. (2:30) O que é um futuro melhor pra você, Raíssa? (2:33) Como que eu te falei, né? (2:35) Um futuro com dinheiro. (2:37) Não que o dinheiro compra tudo, mas se você tem o dinheiro, você faz várias coisas com ele. (2:42) Sim. (2:45) E o que você pretende fazer com o dinheiro? (2:49) Ah, eu quero comprar uma casa, um carro. (2:52) Ah, eu quero viver com o meu dinheiro, entendeu? (2:54) Tipo, se viajar, que eu gosto muito de viajar. (2:56) Ah, eu vou viajar com o meu dinheiro. (2:58) Vou comprar um carro, vou comprar uma casa. (3:02) Dar as coisas pra minha mãe, pro meu pai. (3:05) Assim que eu viajei, aquela vida bem assim, tá? (3:09) Você tem irmãos? (3:10) Tenho, mas não era comigo, não. (3:11) Não? (3:11) Não. (3:13) Na sua casa, mora só você? (3:15) Minha mãe e meu pai.

Fale sobre fatos em família.	
<b>A 1</b>	(1:27) Uma coisa que marcou? (1:28) Sim. (1:30) Meu pai ficá contando histórias de antigamente, (1:33) do jeito que era o tempo antigamente, entendeu? (1:35) Que mudou muito agora, né? (1:37) E ele foi contando como que era, como que eles vinham para a escola, (1:40) que atravessava rio, né? (1:43) Quando chovia, e era bem mais difícil, igual a... (1:46) Era bem mais difícil, né? E agora é mais moderno, né? (1:49) É isso.
<b>A2</b>	Minha família é unida. Como é a rotina da sua família? Gosto de brincar muito. Vocês brincam muito entre si? É. Vocês acordam no dia que você não. Eu tenho que trabalhar, ajudar a minha família, meus pais.
<b>A3</b>	(1:42) Pode ser algo que eu não gostei, um período que eu não gostei. (1:49) Olha, em 2022, a minha irmã passou por um período bem ruim. (1:57) Ela teve algumas convulsões e foi muito ruim para mim ver ela naquela situação.

	<p>(2:06) Foi isso.  (2:07) A sua irmã gêmea. (2:08) Sim.  (2:09) Mas não comenta isso com ela não.  (2:11) Tá, tudo bem.</p>
<b>A4</b>	<p>(2:05) Você falou que é casada.  (2:07) Sim.  (2:08) Casei aos 14 anos.  (2:10) 14 anos?  (2:10) Sim.  (2:11) Quantos anos tem seu marido?  (2:13) Ele tem 27.  (2:17) 27?  (2:18) Então ele tinha 24?  (2:21) Sim.  (2:22) 14.  (2:22) E como que foi?  (2:26) A gente namorou por dois anos, aí depois eu fiz 14 anos, aí eu casei e fui morar com ele.  (2:34) Nós construímos a nossa casa, aí a gente tá tirando leite lá.  (2:38) Nessa fazenda vocês construíram a casa de vocês?  (2:41) Sim.  (2:42) A fazenda é de vocês ou não?  (2:44) Sim.  (2:45) É de vocês?  (2:45) Sim.</p>
<b>A5</b>	<p>(2:23) Não sei, tia.  (2:26) Você ajuda seu pai, ajuda sua mãe? 1'  (2:30) Eu ajudo em casa, limpar, lavar as vasilhas, essas coisas domésticas.  (2:40) Trabalho da fazenda em si, não? (2:43) Não.  (2:44) Trabalha com leite lá? (2:46) A tira.  (2:47) A tira leite.</p>
<b>A6</b>	<p>(3:21) Pode ser em primo? (3:22) Pode.  (3:24) Você contou da história lá do seu irmão de bicicleta.  (3:27) Eu lembrei que um dia, minha prima foi lá pra casa, né?  (3:31) Foi andar de bicicleta, né?  (3:33) E eu tava pilotando e ela andando na minha garupa, né?  (3:37) Que minha bicicleta tem garupa. (3:38) Nós foi e caiu.  (3:42) na virada, assim, ela caiu. (3:44) Aí, coitada, eu comecei a rir.  (3:48) Foi engraçado o jeito que ela caiu.  (3:52) Nossa, tem várias coisas com ela, várias memórias. (3:55) É, tem várias memórias com ela.  (3:59) Conta outra pra mim.  (4:01) Pelo jeito, vocês aprontam bastante, né? (4:03) Não, a gente não apronta muito, não. (4:08) Ai, não sei.  (4:10) A gente, tipo assim, a gente não se gostava.  (4:14) Mas aí, quando cresce, você vê que a pessoa é legal. (4:16) A gente</p>

	<p>ficou mais próxima.  (4:17) Então, a gente é próxima. (4:19) Outro fato, deixa eu pensar. (4:21) Nossa, tem vários.  (4:23) Aí, quando tinha festa em família, sabe? (4:25) A gente ia, ficava dançando juntas, sabe? (4:29) Eu ficava rindo dos nossos parentes juntas. (4:32) zuando eles  (4:32) Olha lá aquele cara dançando que que é isso?. (4:33) Que isso, parece doido.  (4:36) Era isso.</p>
--	---

Fale sobre fatos na escola.	
<b>A 1</b>	<p>(1:53) Já falei.  (1:55) Fatos na escola.  (1:56) Uma coisa boa também?  (1:58) Isso, coisa relacionada à escola.  (1:59) Quando eu vim para o sexto ano, que eu brincava, né?  (2:03) É, que eu tinha...  (2:05) Brincava, tipo assim, de bola, essas coisas.  (2:07) Gostava de educação física.  (2:08) Agora, nós temos educação física, mas como é terceira,  (2:11) mas é dentro de sala.  (2:13) Educação física é...  (2:15) Como é que chama aquela brincadeira da vareta?  (2:17) É daquele trem que se passar para o outro, você perde?  (2:21) Não pode deixar passar?  (2:23) bete?  (2:24) Não, é da varinha.  (2:27) Você põe a varinha no seu território e o outro pode passar para cá.  (2:31) Eu não sei, eu esqueci o nome.  (2:32) Daquele trem também, e queimada.  (2:34) E queimada, é?  (2:35) É.</p>
<b>A2</b>	<p>A escola é boa quando tem os eventos. Gosto deles.  Fala como é o seu trajeto até a escola.  Muito longo e cansativo. Quatro horas para vir e quatro para voltar.  Então as aulas começam no meio-dia e às quinze você sai de lá umas oito, quinze, oito e meia mais ou menos.  Nove.  É, eu chego lá já está passando a aula.</p>
<b>A3</b>	<p>(2:16) Fatos na escola?  (2:16) A escola tá sendo bem bom ultimamente.  (2:21) Tá tendo algumas mudanças.  (2:23) Tipo aqui, ó.  (2:24) Mudou muito aqui.  (2:25) Agora tem essas mesinhas para a gente ficar.  (2:29) Tá sendo mais legal.  (2:30) Os bancos.  (2:32) Sim.  (2:32) Eu achei, sim, podia ter mais.</p>

	<p>(2:35) Tipo aquele joguinho, sabe?</p> <p>(2:37) Aí tem pebolim.</p> <p>(2:38) Mas aí tirou.</p> <p>(2:39) Não sei por que tirou.</p> <p>(2:41) Entendi.</p> <p>(2:42) Você mora a que distâncias, né?</p> <p>(2:46) 50 quilômetros.</p> <p>(2:47) 50?</p> <p>(2:48) Você sai da sua casa que horas?</p> <p>(2:50) Eu tô saindo agora 10 e 10.</p> <p>(2:53) 10 e 10.</p> <p>(2:54) Depende do dia.</p> <p>(2:55) Se a estrada estiver muito ruim, a gente sai mais cedo.</p> <p>(2:59) Mais cedo.</p> <p>(3:01) Vai chegar aqui meio-dia e meio, mais ou menos?</p> <p>(3:03) Meio dia...</p> <p>(3:04) Tem dia que a gente chega meio-dia 8, meio-dia 8.</p> <p>(3:07) Meio dia 16, por aí.</p> <p>(3:09) Depende.</p> <p>(3:10) Depende muito.</p>
<b>A4</b>	<p>(2:52) Ah, os transportes.</p> <p>(2:55) Os transportes?</p> <p>(2:55) Sim.</p> <p>(2:56) É muito cansativo.</p> <p>(2:58) Você demora quanto tempo para chegar?</p> <p>(3:01) De lá de casa aqui são 20 quilômetros, mas pelo percurso todo eu saio de lá 11 horas e chego aqui meio-dia e 20.</p> <p>(3:10) Uma hora e vinte para fazer 20 quilômetros.</p> <p>(3:12) Sim.</p> <p>(3:13) Nossa.</p> <p>(3:15) Me fala alguma coisa, um fato que aconteceu nesses percursos que você marcou.</p> <p>(3:22) Ah, quando atola na lama ou senão quando estraga, aí é ruim.</p> <p>(3:28) É, fica tempo.</p> <p>(3:30) Você já ficou por debrava por causa disso?</p> <p>(3:32) Não, graças a Deus não.</p>
<b>A5</b>	<p>(2:59) Fatos na escola?</p> <p>(3:03) Tipo, o que que eu faço?</p> <p>(3:05) Tipo, alguma coisa legal nessa infância ou não tão legal?</p> <p>(3:11) Tem a parte que a gente, na hora do recreio, que a gente joga truco e tal.</p> <p>(3:16) Você gosta?</p> <p>(3:18) Legal.</p> <p>(3:18) O que que a gente aprende?</p> <p>(3:19) Agora que não é mais o Goiás Tech, tá tendo uma forma melhor de aprender.</p> <p>(3:26) Agora é professor presencialmente, então tá tendo mais entendimento das aulas.</p> <p>(3:33) O ano passado você teve aula no Goiás Tech? (3:35) No Goiás Tech e no primeiro também.</p>

	<p>(3:37) E como que era estudar pelo Goiás Tech?</p> <p>(3:39) O Goiás Tech tinha um mediador, que era um responsável na sala, e aí ele passava a aula.</p> <p>(3:45) E aí, como era muito barulho a sala, e aí juntou. (3:50) Era ano passado, no começo do ano era dois segundos.</p> <p>(3:53) Aí teve que juntar, porque abriu o turno da noite. (3:56) Então, um mediador foi para a noite e outro ficou à tarde.</p> <p>(3:59) Então, a sala ficou muito cheia.</p> <p>(4:00) E era muita conversa, muito barulho, muitas vezes ninguém prestava atenção.</p> <p>(4:05) E aí, também a gente não entendia muito o que que passava, que era difícil, né?</p> <p>(4:11) Porque não era professor presencial, e aí não tinha como fazer perguntas.</p> <p>(4:16) Neste ano tem professor presencial? (4:19) Melhorou?</p> <p>(4:20) Melhorou.</p> <p>(4:21) Só que no primeiro ano foi melhor o Goiás Tech. (4:24) Tipo, eu acho que comparado ao ano passado, o primeiro ano foi melhor.</p>
<b>A6</b>	<p>(4:44) Na escola</p> <p>(4:47) Qualquer coisa, assim.</p> <p>(4:49) Ai, tipo, igual meu ônibus ontem.</p> <p>(4:51) A gente não conseguiu subir.</p> <p>(4:54) E teve que pegar um trator pra puxar nós.</p> <p>(4:56) Vocês estavam na...</p> <p>(4:58) Na fazenda.</p> <p>(4:59) Na fazenda, no caminho?</p> <p>(5:00) Estava.</p> <p>(5:01) A gente entregou as meninas lá.</p> <p>(5:02) Aí, quando a gente ia sair, né?</p> <p>(5:04) Uma subida e entra um mata-burro.</p> <p>(5:06) E aí, o ônibus não conseguiu subir,</p> <p>(5:08) porque ele estava sem força.</p> <p>(5:10) E aí, pegou...</p> <p>(5:11) Tive que pegar o trator.</p> <p>(5:12) E deu problema, gente.</p> <p>(5:13) Porque estava arrebentando o cabo de aço toda hora.</p> <p>(5:15) Teve que pegar três cabos de aço.</p> <p>(5:16) É?</p> <p>(5:17) Nossa.</p> <p>(5:18) E que hora você chegou, então?</p> <p>(5:19) Na minha de casa?</p> <p>(5:20) Eu acho que foi umas oito horas.</p> <p>(5:22) Oito horas.</p> <p>(5:23) Foi.</p> <p>(5:24) Ontem.</p> <p>(5:24) E aqui termina a aula...</p> <p>(5:26) Cinco horas.</p> <p>(5:27) Cinco horas.</p> <p>(5:27) Três horas.</p>

	(5:28) Nossa. (5:29) Foi longe, hein? (5:31) Ainda choveu.
--	--

Fale sobre fatos na fazenda.	
<b>A 1</b>	(2:39) O que aconteceu? (2:42) É... (2:43) Vixe! (2:45) É, andando de cavalo, mas meu pai, que vai contando histórias, né? (2:49) Essas coisas. (2:51) Como que tá a agropecuária hoje, é excelente. (2:55) É. (2:55) E você, assim, se for que trabalha com teu pai, o que é o trabalho? (2:59) É muito bom. (2:59) O que vocês fazem? (3:01) A gente olha o gado, quando tá machucado, a gente cura, a gente laça, a gente leva (3:05) pro curral. (3:06) Quando precisa pesar, a gente pesa, vacina, joga poron, e é isso.
<b>A2</b>	Fazenda é bom, não tem nada de ruim não. Você pretende morar sempre na fazenda? Uhum. Não pretende morar na cidade? Mudar? Não, eu tenho casa aqui, mas só passo final de semana. É, você gosta da fazenda? Mexer com gado.
<b>A3</b>	(3:14) Em casa? (3:15) Bom, a gente... (3:17) Meu pai tira leite, mas é bem separado ali. (3:22) Aí dentro de casa a gente cuida. (3:24) Eu e minhas irmãs fazemos dentro de casa, ali. (3:28) Só cuida da casa? (3:29) Não ajuda lá? (3:30) Não ajuda o meu pai. (3:31) Não. (3:32) Só se, assim, algum dia ele precisar que aparta vaca, (3:36) ele tá fazendo outra coisa, a gente ajuda.
<b>A4</b>	(3:39) Ah, eu tiro leite, ajudo meu marido e arrumo a casa. (3:45) E arruma a casa. (3:46) Sim. (3:46) Essa é a sua rotina? (3:47) Essa é a minha rotina.
<b>A5</b>	(4:38) Fatos na fazenda? (4:40) Eu não faço muita coisa lá. (4:43) Tipo, eu vou muito para a casa da Gabi, né? (4:46) Da Gabriela, ela foi sua aluna. (4:48) Eu vou muito lá. (4:50) Todo fim de semana eu vou para lá. (4:51) Com minha mãe, que ela vai lá também.
<b>A6</b>	(5:41) Uma vez...

	<p>(5:46) Estava eu, meu primo e um amigo nosso.  (5:49) E a gente foi andar de cavalo.  (5:50) E aí...  (5:53) Os meninos estavam planejando para me derrubar.  (5:56) Aí, eu pesquei, né?  (5:58) Pensei...  (5:58) Então, vai cair todo mundo.  (5:59) E nós foi.  (6:00) E quando eu fui pra descer...  (6:02) Eles batem no cavalo.  (6:04) E o cavalo começou a andar rapidão.  (6:06) E aí, quando foi para cair, eu puxei os dois.  (6:08) E nós ficamos nós três no chão.  (6:13) Você me falou que a sua família trabalha com...  (6:16) Tirando leite.  (6:16) Tirando leite, né?  (6:17) E você ajuda a sua família como?  (6:20) Na contabilidade.  (6:21) Na contabilidade?  (6:22) Sim.  (6:22) Eu fico nas contas.  (6:23) Tipo assim.  (6:24) A gente compra ração.  (6:25) Eu anoto a ração.  (6:26) Somo.  (6:27) Somo quanto vai dar.  (6:27) Por mês, por dia.  (6:29) Entendeu?  (6:30) Na organização, assim.</p>
Qual a sua visão de futuro?	
<b>A 1</b>	<p>(3:15) Me formar, né?  (3:16) E dar uma vida boa pros meus pais, né?  (3:19) Ser um orgulho pra eles, né?  (3:20) Porque eles merecem, porque eles vieram de uma vida, de antigamente, principalmente  (3:25) meu pai, né?  (3:25) Ele veio de uma vida muuuito rígida, né?  (3:28) Ele merece uma filha excelente, né?  (3:32) Mesmo que eu sou, né?  (3:33) Que eles têm muito orgulho de mim.  (3:35) Mas, assim, dar o que eu puder pra eles, né?  (3:38) Igual eles fazem pra mim.</p>
<b>A2</b>	<p>Visão? Ser... Tratorista.  Mais não é Tratorzinho, não.  Por que você escolhe ser tratorista? Porque eu gosto.  É bom demais.  É bom, né? Andar andando, só de minha.  E o que mais você pensa? Trabalhar em lavouras.  Trabalhar em lavouras? Isso.</p>

	<p>Mas... Mas a sua fazenda é bovina?  É, enquanto os pastos estão fracos nós gradia.  Planta também?  Planta, cana, lá em casa tem plantação de cana</p>
<b>A3</b>	<p>(3:47) Eu acho que é meio difícil a gente pensar algo agora.  (3:53) É que eu nunca...  (3:54) Eu não gosto de ficar pensando no futuro.  (3:57) Na hora que for de ser, será.  (4:00) Então eu prefiro pensar na hora ali que tá pra acontecer.  (4:04) Você pensa em faculdade?  (4:06) Ah, isso sim.  (4:07) Eu penso em fazer faculdade.  (4:10) Arranjar um serviço.  (4:14) Sei mais ou menos.  (4:14) Tipo, fisioterapia.  (4:17) Eu acho bem legal.  (4:19) Você pretende continuar morando em fazenda?  (4:22) Não, não.  (4:23) É muito difícil ir em fazenda.  (4:27) Fazenda?  (4:27) Acha difícil?  (4:28) Acho difícil.  (4:29) Os pais sempre moram em fazenda?  (4:31) Não.  (4:33) Quando meu pai teve a primeira filha,  (4:36) minha irmã mais velha,  (4:38) aí eles mudaram pra fazenda.  (4:40) Mas aí eu morava na cidade.  (4:42) Ele e minha mãe.</p>
<b>A4</b>	<p>(3:55) Minha visão de futuro é se tornar uma empreendedora de venda de doce.  (4:00) Venda de doce.  (4:02) Tenho visto que...  (4:04) Quer fazer doces para festas?  (4:06) Sim.  (4:12) Você quer acrescentar mais alguma coisa que você acha importante?  (4:16) Não eu quero falar isso.  (4:18) Não, acho que não.</p>
<b>A5</b>	<p>(5:03) Como eu não sei o que eu quero fazer?  (5:07) Tipo, eu quero terminar a escola e já quero ir para a faculdade.  (5:10) Então, eu quero formar, eu quero ter um trabalho.  (5:15) Você pretende continuar morando na fazenda?  (5:17) Não, eu vou ter que ir para a cidade.  (5:19) Por exemplo, continuar na cidade.  (5:21) Eu acho, né? Não sei.  (5:23) Mas eu acho que eu vou continuar na cidade.</p>
<b>A6</b>	<p>(6:38) Nossa, minha visão de futuro é fazer uma faculdade.  (6:41) Rumar um serviço.  (6:42) Um emprego.  (6:43) E ganhar muito dinheiro.  (6:45) É sério.</p>

(6:46) É assim.  
(6:47) Eu quero formar o ano que vem.  
(6:49) É quatro anos, né?  
(6:50) Aí eu formo naquela área.  
(6:51) Eu vou trabalhar.  
(6:52) O dinheiro que eu pegar do meu serviço...  
(6:54) Eu vou fazer outra faculdade.  
(6:56) Também fazer...  
(6:57) Não quero ter várias.  
(6:58) Mas ter mais experiência.  
(6:59) Entendeu?  
(7:00) E crescendo mais.  
(7:01) E você pretende começar qual faculdade?  
(7:03) Aí eu estava muito em dúvida.  
(7:06) Mas eu estava pensando sobre isso.  
(7:08) Eu queria fazer contabilidade o ano que vem.  
(7:11) Contabilidade?  
(7:11) Sim.  
(7:12) E a segunda?  
(7:13) A segunda eu vou pensar ainda.  
(7:15) Mas tem várias.  
(7:16) Tipo...  
(7:17) Eu só sei que minha última vai ser...  
(7:19) Tipo...  
(7:19) Alguma coisa de fazer.  
(7:21) Tipo...  
(7:21) A agronomia.  
(7:22) Algo assim.  
(7:23) Eu sei que a última vai ser isso.  
(7:25) Por que se a última você quer a agronomia?  
(7:27) Porque eu não gosto.  
(7:30) Eu não gosto.  
(7:31) Não é que eu não gosto.  
(7:32) É que...  
(7:32) Ah, você vive na fazenda, sabe? Desanima  
(7:36) Mas é porque é para cuidar dos bichos do meu pai.  
(7:40) Que eu mesma cuidar, entendeu?