

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DE LOURDES JORGE DE SOUSA

**ENTRE CERCAS E VEREDAS: AS CONFIGURAÇÕES DO ENSINO MÉDIO EM
ESCOLAS DO CAMPO NO POLO DO CEFAPRO DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA-
MT**

Cáceres-MT

2016

MARIA DE LOURDES JORGE DE SOUSA

**ENTRE CERCAS E VEREDAS: AS CONFIGURAÇÕES DO ENSINO MÉDIO EM
ESCOLAS DO CAMPO NO POLO DO CEFAPRO DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA-
MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr.^a Ilma Ferreira Machado.

Cáceres-MT

2016

© by Maria de Lourdes Jorge de Sousa, 2016

Sousa, Maria de Lourdes Jorge de

Entre cercas e veredas: as configurações do Ensino Médio em Escolas do Campo no Polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia-MT./Maria de Lourdes Jorge de Sousa. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

171f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientadora: Ilma Ferreira Machado

1. Educação do Campo. 2. Ensino Médio. 3. Jovens camponeses. I. Título.

CDU: 37.018.51(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

MARIA DE LOURDES JORGE DE SOUSA

**ENTRE CERCAS E VEREDAS: AS CONFIGURAÇÕES DO ENSINO MÉDIO EM
ESCOLAS DO CAMPO NO POLO DO CEFAPRO DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA-
MT**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ilma Ferreira Machado
(Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)

Prof.^a Dr.^a Monica Castagna Molina
(Membro Externo – PPGEduc/ UNB)

Prof. Dr.^a. Heloisa Salles Gentil
(Membro Interno – PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: 20/12/2016

Dedico este trabalho ao Haroldo, meu companheiro de muitas primaveras; e, em quaisquer das estações, meu porto seguro que, com amorosidade e paciência, a cada dia, construímos juntos sonhos e projetos de vida. Haroldo foi quem me ajudou a tornar mais leve a jornada do mestrado. Dedico com ternura ao Lucas e ao Bruno, meus filhos, sentido maior do meu caminhar. A eles peço desculpas, pois, durante a realização da pesquisa, não lhes pude dar toda a atenção e o carinho merecidos. Dedico, com saudades, aos meus pais Honorato Vicente de Sousa e Maria Martins Jorge (*in memorium*), meus professores de ética e valores humanos. Aos meus irmãos (Ariolino, Oneide, Elsa, Pedro e Reinaldo), que nas veredas do vem, me ensinaram os caminhos do vai.

“A boca fala do que o coração está cheio”

Nesse momento que fecho esse círculo para abrir outros, estou transbordando de agradecimentos:

Agradeço à professora Dr^a. Judite Gonçalves Albuquerque que, me abriu as portas de sua casa para que eu pudesse continuar os estudos, na minha adolescência, e me oportunizou a inserção no magistério como professora e ainda, hoje, com sorriso de menina, continua acolhendo, com total doação, agora não só a mim, mas a minha família.

Agradeço à professora Divina Arruda, que me fez acreditar na luta pela educação pública e que eu poderia alcançar o ensino superior. O seu jeito firme de ser, e ao mesmo tempo incentivador, me ajudou a construir caminhos em tempos difíceis.

Agradeço às amigas Edneth França e Neures de Paula pelo incentivo e colaboração, no momento em que o luto me fazia ver o mestrado como um sonho muito distante.

Agradeço a todos os profissionais das Escolas/Salas anexas 29 de setembro, de Novo Santo Antônio, Tancredo Neves de São Félix do Araguaia e das escolas municipais onde essas salas anexas funcionam. Sou grata aos professores, à direção, aos funcionários e aos estudantes que tão bem me receberam nessas instituições e colaboraram com a realização desta pesquisa. Espero que os seus esforços contribuam para incentivar a comunidade, os pesquisadores e, sobretudo, os governantes para uma luta unitária pelo processo de escolarização com qualidade social para todos os jovens camponeses.

Agradeço a todos os professores (as) e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu/UNEMAT, que trabalharam conosco. Sem dúvida, tive a oportunidade de apreensão de novos conhecimentos, bem como do debate qualificado, dos avanços e da criação de novas possibilidades.

Agradeço a professora Eliane Terezinha e o seu esposo Enio pela hospedagem e as informações úteis à esta pesquisa.

Agradeço aos colegas de mestrado (turma 2015), de modo especial, àqueles com os quais compartilhei livros, arquivos, dúvidas, saberes, piadas, abraços e risos. Fica a certeza de minha gratidão.

Agradeço aos amigos Cido, Leonice, João Ivo e Lenir, Leonir e Iasura, Laudemir e Loriege, Ilma e Valdemir que sempre nos incluíram em suas festas e rodas de conversa, a eles toda a minha gratidão.

Agradeço às professoras Dras. Heloisa Salles Gentil e Mônica Molina que, gentilmente, aceitaram ser banca avaliadora, pelo cuidado na avaliação do meu texto e pela amplitude e qualidade de suas orientações, muito obrigada.

À professora Heloisa, minha gratidão pela recepção e apoio durante o período em que, longe de casa, nos dedicamos ao mestrado.

Agradeço **em especial**, à professora Dra. Ilma Ferreira Machado que, sem conhecer os meus limites, apostou na construção deste trabalho. Para além de orientadora, uma educadora que tem compromisso com a educação e responsabilidade social. Aprendi muito com sua forma de ler, refletir e agir frente a conjuntura social, em situações adversas.

Por fim, a minha singela homenagem a um grande amigo e colega de Mestrado, Carlos Alberto Reys Maldonado (*in memoriam*), que, em 2015, com genialidade impar, “desequilibrou”, qualificou e encantou as nossas aulas do Mestrado. Homenageio-o com um verso de seu poema “Araguaia, Amém”.

“Quem sorri da desgraça própria a
suplanta
busca na graça das lágrimas
razões mais perspicazes”.

(Carlos Alberto Reys Maldonado)

Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la. "Nós vos pedimos com insistência: Nunca digam – Isso é natural! Diante dos acontecimentos de cada dia, numa época em que corre o sangue, em que o arbitrário tem força de lei, em que a humanidade se desumaniza, não digam nunca: Isso é natural, a fim de que nada passe por imutável.

(Bertolt Brecht)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as configurações do Ensino Médio em Escolas do Campo/Salas anexas do polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia-MT, em interface com as proposições da educação do campo. Para tanto se questionou de que forma os princípios teórico-metodológicos da educação do campo se apresentam na organização do trabalho pedagógico em escolas de Ensino Médio do campo no polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia – MT. Acompanharam essa questão central, outras perguntas: de que forma os professores dessas escolas apropriaram-se da concepção teórico-metodológica do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNFEM? Existem mecanismos e ações no sentido de fortalecer o Ensino Médio no campo? A empiria foi realizada em duas escolas do polo identificado, localizadas em áreas de reforma agrária, nos municípios de Novo Santo Antônio e São Félix do Araguaia. Utilizou-se da abordagem qualitativa de pesquisa, numa perspectiva crítico-dialética por esta enfatizar a dimensão histórica e transformadora das situações ou dos fenômenos estudados. Para a coleta dos dados foram utilizados estudo de documentos oficiais; entrevistas semiestruturadas e observação das práticas pedagógicas em duas escolas/salas anexas do campo. De forma a corresponder à dimensão colocada pelo problema de pesquisa, esse estudo articulou suas análises em torno de três temáticas, numa relação de intersecção: Educação do campo; Ensino Médio no campo e Jovens Camponeses. Os dados foram analisados a partir do referencial teórico crítico-dialético, com ênfase nas questões que afetam a educação do campo e os sujeitos do Ensino Médio no campo – os jovens camponeses. Do conjunto de dados coletados e de elementos conceituais emergiram cinco eixos de análise: concepção de educação do campo; concepção de jovens camponeses; Ensino Médio no campo; contribuições do PNFEM e desafios do Ensino Médio nas escolas do campo pesquisadas. A análise realizada teve como referencial teórico o pensamento de Arroyo (2010); Caldart (2004; 2009); Castro (2009); Dayrell (2014); Freire (2004); Freitas (2012); Frigotto (2012); Krawczyk (2004); Gamboa (1998); Machado (2003); Mészáros (2008); Molina (2004); Pistrak (2011), dentre outros. A pesquisa evidenciou: que as escolas do campo/salas anexas pesquisadas não têm um projeto pedagógico próprio e acabam seguindo as orientações das escolas urbanas às quais encontram-se legalmente vinculadas, embora, muitas vezes, procurem aproximar-se da realidade do campo; que essas escolas não se orientam claramente pelos pressupostos teórico-metodológico da educação do campo, mas concebem essa educação como aquela que se faz com os sujeitos do campo, valorizando as práticas e a cultura desses sujeitos, a partir de metodologias diferenciadas das escolas urbanas; que os professores entrevistados não referenciam, diretamente, suas práticas pedagógicas nas proposições do PNFEM; e que não existem, efetivamente, projetos e ações coletivas no sentido de fortalecer o Ensino Médio e contribuir de forma mais efetiva para a formação dos jovens camponeses, estudantes das escolas referenciadas, mas reconhecem que o Pacto atuou nessa direção, pensando na melhoria da formação docente e da qualidade de ensino. Esse trabalho investigativo permitiu descortinar as precariedades das condições de trabalho nessas escolas, as fragilidades do processo educativo e, ao mesmo tempo, revelou a crítica latente ao sistema vigente, por parte dos educadores entrevistados, o que se constitui em grande potencial transformador dessa realidade.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Ensino Médio Campo. Jovens Camponeses.

ABSTRACT

This research aimed to analyse the settings of field high school/adjoning classrooms of the CEFAPRO polo from São Félix do Araguaia-MT, interfaced with the propositions of field education. For both questioned how the theoretical and methodological principles of education field if feature in the Organization of pedagogical work in high schools in CEFAPRO polo field of São Félix do Araguaia-MT. Accompanied this central question, other questions: how the teachers of these schools appropriated theoretical-methodological conception of the National Pact for Strengthening high school-PNFEM? There are mechanisms and actions in order to strengthen high school in the field? The empiria was carried out in two schools of the identified polo, located in agrarian reform areas, in the municipalities of Novo Santo Antônio and São Félix do Araguaia. The qualitative approach was used in critical research-dialectic for this emphasize the historic and transformative dimension of the situation or of the phenomena studied. For the collection of data was used to study official documents; semi-structured interviews and observation of pedagogical practices in two schools/adjoning classrooms of the field. In order to match the dimension placed by the problem of research, this study articulated their analysis around three themes, in a relationship of intersection: the Education field; High school in the camp and Young Peasants. The data were analyzed from the theoretical critical-dialectic, with emphasis on issues that affect the education of the field and the subject of high school in the country – the young peasants. Of the data set collected and conceptual elements emerged five axes of analysis: conception of the education field; conception of young peasants; High school in the field; PNFEM's contributions and challenges of high school field schools reserached. The analysis had as theoretical thought Arroyo (2010); Caldart (2004; 2009); Castro (2009); Dayrell (2014); Freire (2004); Freitas (2012); Frigotto (2012); Krawczyk (2004); Gamboa (1998); Machado (2003); Mészáros (2008); Molina (2004); Pistrak (2011), and others. The research showed: that the field schools/adjoning classrooms researched do not have a pedagogical project and end up following the guidelines of urban schools which are legally bound, although often seek to move closer to the reality of the field; These schools don't steer by theoretical and methodological assumptions of education field, but conceive this education as one that makes the subject of the field, valuing the practices and culture of these subjects, from differentiated methodologies of urban schools; teachers interviewed did not refer, directly, their pedagogical practices in propositions of PNFEM; and that do not exist, effectively, projects and collective actions in order to strengthen high school and contribute more effectively to the formation of young peasants, students of the schools listed, but recognize that the pact acted that way, thinking about the improvement of teacher education and the quality of teaching. This investigative work allowed uncover shortcomings of working conditions in these schools, the weaknesses of the educational process and, at the same time, revealed the latent criticism to the present system, on the part of the educators interviewed, what constitutes great transformative potential of this reality.

Keywords: Education in the field. High School Field. Young Peasants.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CF** – Constituição Federal
- CEFAPRO** – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CPT** – Comissão Pastoral da Terra
- DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DOEBC** – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo
- EMIEP** – Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional
- ENERA** – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ITERRA** – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MASTER** – Movimento dos Agricultores Sem Terra
- MEC** – Ministério da Educação
- MP** – Medida provisória
- MST** – Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra
- MT** – Mato Grosso
- OCs** – Orientações Curriculares
- PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PEE** – Plano Estadual de Educação
- PME** – Plano Municipal de Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNFEM** – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
- PPP** – Projeto Político Pedagógico

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SUDAM – Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concentração das propriedades rurais no Brasil (2003-2010)-----	43
Quadro 2 - Manchetes de jornais e revistas brasileiras -----	59
Quadro 3 - Síntese dos cadernos da Etapa I do PNFEM -----	101
Quadro 4 - Síntese dos cadernos da Etapa II do PNFEM -----	102
Quadro 5 - Matrículas no Ensino Médio de Mato Grosso (2014)-----	107
Quadro 6 - Taxa de rendimento no Ensino Médio de Mato Grosso (2014) -----	108
Quadro 7 - Perfil dos entrevistados-----	114
Quadro 8 - Novo Santo Antônio - matrículas no Ensino Médio (2014) -----	115
Quadro 9 - Novo Santo Antônio - taxa de rendimento dos alunos do Ensino Médio (2014) -----	115
Quadro 10 - São Félix do Araguaia - matrículas no Ensino Médio (2014)-----	116
Quadro 11 - São Félix do Araguaia - taxa de rendimento Ensino Médio (2014) -----	116
Quadro 12 - Escola 29 de setembro - horário de funcionamento do Ensino Médio (2015) -----	119
Quadro 13 - Síntese dos desafios do Ensino Médio-----	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos municípios da Prelazia de São Félix do Araguaia-MT -----	65
Figura 2 - Santo Antônio do Rio das Mortes: desfile em comemoração à desapropriação e partilha da Terra-----	76
Figura 3 - Fachada da escola rural produtiva - homenagem ao posseiro José Rodrigues -----	77
Figura 4 - Sala Anexa 29 de setembro - Assentamento Mata Azul-----	112
Figura 5 - Sala Anexa Tancredo Neves - Assentamento D. Pedro -----	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de matrícula no Ensino Médio/ Localização Geográfica (2004-2012) -----	95
Gráfico 2 - Número de matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional de Nível Médio -----	96
Gráfico 3 – PRONATEC (2011-2014)-----	97
Gráfico 4 - Escola Tancredo Neves - matrículas no Ensino Médio (2011-2015) -----	124
Gráfico 5 - Escola Estadual Tancredo Neves - matrículas nas Salas Anexas - Ensino Médio - Educação do Campo (2011-2015) -----	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	17
 CAPÍTULO I	
METODOLOGIA - CAMINHANTE EM BUSCA DE UM CAMINHO -----	25
1.1 Balanço de Produção - o caminho das pedras -----	25
1.2 Objetivos, <i>locus</i> e Sujeitos da Pesquisa -----	29
1.3 Abordagem e Perspectiva: a bússola da pesquisa-----	31
1.4 O Caminho Percorrido na Construção da Pesquisa-----	34
 CAPÍTULO II	
EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS TERRAS DO PAU BRASIL -----	40
2.1 Institucionalização do Direito à Educação do Campo: marco legal-----	47
2.2 Educação e Emancipação da Classe Trabalhadora -----	52
2.3 Estatística da Educação do Campo: desvelamento de desigualdades sociais -----	58
2.4 Pegadas da Educação do Campo na Região Norte Araguaia-MT -----	64
2.5 A Construção da Escola Necessária: a luta e a teimosia do povo ... romper “cercas”, alargando caminhos-----	73
 CAPÍTULO III	
ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O “CALCANHAR DE AQUILES” DA EDUCAÇÃO BÁSICA -----	82
3.1 Processos de Abertura Política no Brasil – democratização do Ensino Médio? -----	82
3.2 Outros Sujeitos: outro Ensino Médio -----	92
3.3 Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - o sonho abortado -----	99
3.4 Ensino Médio em Mato Grosso: verso e reverso-----	106
3.5 Ensino Médio no Sertão do Araguaia - direito e não esmola -----	109
 CAPÍTULO IV	
EDUCAÇÃO DO CAMPO, ENSINO MÉDIO E JOVENS CAMPONESES: IMAGENS EM CONSTRUÇÃO -----	112
4.1 Caracterização do <i>locus</i> da Pesquisa-----	112
4.2 Escola 29 de Setembro e Escola Tancredo Neves -----	118

4.3 Concepções de Educação do Campo -----	122
4.4 Concepção de Jovem Camponês -----	127
4.5 Ensino Médio no Campo -----	131
4.6 Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio -----	140
4.7 Desafios do Ensino Médio em Escolas do Campo no Polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia-MT -----	146
4.8 Ensino Médio em Escolas do Campo no Polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia: experiência em construção-----	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	160
REFERÊNCIAS -----	165

INTRODUÇÃO

Atualmente um dos grandes desafios da educação Básica é dar ao Ensino Médio um caráter unitário e politécnico, bem como assegurar aos milhares de jovens que ainda estão fora da escola, condições de acesso, permanência e terminalidade. Conforme Frigotto (2016, p. 1), “em plena segunda década do século XXI, nega-se a etapa final da educação básica, o Ensino Médio, para a metade da juventude brasileira e os que o alcançam o fazem em condições precárias”. Ainda segundo o autor, “mutila-se, assim, a perspectiva de futuro tanto da cidadania ativa quanto das possibilidades de integrarem-se ao mundo do trabalho de forma qualificada” (FRIGOTTO, 2016, p. 1).

Essa realidade é ainda mais grave no meio rural aonde a educação e especialmente a educação de nível médio chegou tardiamente e em condições que não alcança os seus propósitos. Situação que se agrava com o acelerado processo de fechamento das escolas no campo que vem operando sem controle nos últimos anos.

Nas últimas décadas tem-se problematizado nas escolas de Ensino Médio a importância de se promover uma formação integral, omnilateral, reverter os baixos índices de desempenho conferidos pelos exames internos e externos e garantir um melhor preparo dos estudantes para a cidadania e o mundo do trabalho. Do mesmo modo observa-se, a partir da década de noventa do século passado, um esforço dos movimentos sociais e de educadores comprometidos com a educação do campo no sentido de superar o caráter residual da educação no campo, a seletividade e a dualidade do Ensino Médio.

Portanto, essa dissertação buscou conhecer e analisar as configurações do Ensino Médio em escolas no campo do polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia-MT e quais os principais desafios e contradições que permeiam esse processo.

O desejo de realizar a presente pesquisa nasceu das minhas peripécias na luta pela desnaturalização dos acontecimentos que ferem a dignidade humana dos povos do campo. De origem camponesa, fiz do colorido dos frutos e das folhas das árvores do cerrado Goiano e depois do cerrado mato-grossense os meus brinquedos de luxo. Nunca fiz birra para ganhar Barbie, Teletubbies, Power Rangers ou outros alienígenas dessa natureza. Os meus intermináveis banhos de rio, as brincadeiras de rodas, o meu inesquecível cavalo de pau e as veredas aromatizadas que circundavam a minha casa constituíam a minha Disney. Sou do tempo que se entrava na escola aos sete anos de idade, mas por capricho dos “donos do

mundo”, eu entrei com o dobro dessa idade. Mas, já entrei LETRADA. Já sabia ler, escrever e dominava a aritmética elementar, além de já desconfiar de que alguém estava “mexendo no nosso balaio”, alguém ficava com o que faltava à minha família, pois, trabalhávamos de sol a sol e não tínhamos quase nada, nem mesmo o direito à escola.

Minha professora Alfabetizadora (Maria Martins Jorge - minha querida mãe) nunca foi matriculada em nenhuma escola, era autodidata, chamou para si a responsabilidade de alfabetizar seus seis filhos. Usou o método do ABC, não conhecia a psicogênese da língua escrita, nunca ouvira falar de Emília Ferreiro, Ana Teberosky ou Magda Soares; sem conhecer, talvez tivesse inspirações Freireanas, pois, ao nos alfabetizar com o seu surrado abecedário nos situava enquanto classe social e nos falava da importância de aprender a ler a palavra para compreendermos o mundo, *“não sofrer como eu que por não ter estudos sofro todo tipo de sujeição para trabalhar e criar os meus filhos”*.

O nosso processo de alfabetização foi tranquilo, apesar de não termos livros em casa e muito menos biblioteca, não precisamos dos psicopedagogos ou outros especialistas para que nos apropriássemos do código da língua escrita. Tive apenas um embaraço, foi em relação à escrita da palavra **vou**, do verbo ir, eu não sabia diferenciá-la da palavra **vo** de um passarinho – meu universo. Mas, após uma longa contenda com o meu irmão (fiel escudeiro), alfabetizando também, chegamos a um consenso. Naquele dia, como em tanto outros, o nosso caderno era a terra fina na sombra de um pequizeiro, onde passávamos horas alisando a terra e escrevendo com o dedo no chão.

Papai (Honorato Vicente de Sousa) era uma festa, muito comunicativo, também não estudou, mas era crítico do mundo e de quem chegava à nossa casa na hora em que ele deveria sair para a vaqueirisse. Intencionalmente ou não, ele nos ajudava com o aprendizado da Matemática - “conta de cabeça”, fazia enormes operações matemática, quantos litros de sementes para plantar x alqueire, cubagem de terra e de madeira, ele calculava muito rápido e se incomodava quando recorríamos ao caderno para fazer as contas que ele havia nos solicitado. Era um grande contador de histórias, não aquela dos Três Porquinhos – cheia de preconceitos e estereótipos em que o lobo mau só derruba as casas de palhas ou de madeira, ou a dos sete anões (do Congresso Nacional), mas de umas figuras lendárias, acho que algumas, ele mesmo inventava (pé-de-garrafa, caipora, curupira, boiúna, negro-d’água, mãe-d’água, capelobo, mãe-da-lua) e tantas outras personagens que alçavam a nossa imaginação na infância.

Rompendo algumas das muitas “cercas” que impedem aos povos do campo o acesso aos seus direitos, entrei numa escola no campo, sala multisseriada, numa turma com 36 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, cujo professor era o meu irmão mais velho – Competente! Comprometido com a tese do “Nenhum a Menos”¹. Nenhum aluno desistiu ou foi reprovado naquele ano. Os alfabetizandos chegaram ao mês de junho daquele ano, lendo e escrevendo pequenos textos. BRAVO!!! Lembro-me com “*criançamento*” que, enquanto eu “viajava” lendo em voz baixa o texto – “Clara Luz - A Fada que Tinha Ideias”, de Fernanda Lopes de Almeida, eu ouvia, sem aborrecimentos, as palmas do professor e dos alfabetizandos marcando os diferentes fonemas das palavras – estratégias utilizadas para a criação da consciência fonética dos alfabetizando – próprias do processo de alfabetização pelo método global.

Dois anos depois, convidada por uma “fada madrinha”, a ela sou eternamente grata, fui morar em um Distrito onde continuei os estudos e ali concluí a 4ª série primária. E, no ano seguinte, lá estava eu, professora de uma turma de 2ª série. Dois anos depois assumi a supervisão da escola e de suas extensões/escolas do campo. Mais dois anos e meio concluí o Magistério pelo projeto LOGOS II, antes mesmo de concluí-lo fui aprovada no vestibular da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, para o Curso de Pedagogia. Nunca mais me separei do magistério. Fiz apenas um intervalo de três anos quando me mudei para Belo Horizonte – MG, onde fiz uma especialização em Metodologia de Ensino pelo Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação de Minas Gerais e, paralelamente, me dediquei às artes circenses e ao teatro no Projeto Cultural Araguaia Pão e Circo. Esse projeto tinha como objetivo a formação política de grupos populares na Amazônia Legal. O meu engajamento nas lutas sociais não foi uma tentativa de imitar a filosofia ou ideais de alguns ídolos ou heróis de alguma revolução, mas uma questão de princípio e de sobrevivência.

Retornando às atividades profissionais na educação, assumi funções de docência, de gestão escolar, coordenação pedagógica, de Secretária Municipal de Educação e de orientadora de estudos no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – Coordenadoria de Educação Aberta a Distância – CEAD, núcleo de São Félix do Araguaia. Atualmente, sou professora formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO do polo de São Félix do

¹ Referência ao filme chinês “Nenhum a menos” de Zhang Yimou, se passa na zona rural chinesa, mais especificamente numa escola multisseriada, extremamente precária, da zona rural do país. O filme mostra os esforços da professora para “não perder” nenhum aluno até o final de seu período de atuação como professora substituta.

Araguaia – Mato Grosso. Essas e outras peripécias, que não há tempo para trazê-las aqui, fizeram de mim a pessoa que D. Pedro Casaldáliga assim descreve:

Evoco sempre uma figura entranhável de uma menina com uma lata nas mãos e uma flor na lata. Aquela menina virou professora obsessionada com educação. Uma vocação, uma vida. A menina era Lourdes Jorge, professora... e professora do sertão. Continuou fiel a essa vocação, e nessas latitudes do Araguaia, onde há um gesto de educação lá está a Lourdes Jorge. Todos esses anos, mais de 30, ela tem sido uma liderança em educação com criatividade. Apesar de todas as decepções por parte das autoridades ela continua e com ela muitas heroicas maestras, numa luta que renderia a quem não fosse à fidelidade muito gratuita sempre com uma decepção superada dia atrás dia. Vocês estão agora reivindicando o ensino médio, mais do que justo, faltar o ensino médio no campo é deixar alunos e professores largados pelo caminho. Não cedam! E continuem fazendo do ensino médio uma vocação. O Deus da verdade está com vocês (CASALDÁLIGA, em 16 de março 2016).

Em poucas palavras D. Pedro Casaldáliga apresenta a autora e o sentido da presente pesquisa. As experiências com a educação do campo, ora como estudante, ora como profissional, ora como coautora das Orientações Curriculares para Educação do Campo de Mato Grosso e, sobretudo, o estranhamento à exploração, no sentido político e sociológico da palavra, à desvalorização e a exclusão dos trabalhadores do campo, me instigaram a pesquisar o Ensino Médio ofertado aos jovens camponeses que estudam nas salas anexas da Escola Estadual 29 de Setembro e Tancredo de Almeida Neves, dos municípios de Novo Santo Antônio e São Félix do Araguaia-MT, respectivamente.

O problema da pesquisa ficou assim definido: de que forma os princípios teórico-metodológicos da educação do campo se apresentam na organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio em escolas/salas anexas² do campo no polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia? Junto com esta questão maior, outras perguntas se fazem presentes: de que modo os professores dessas escolas apropriam-se da concepção teórico-metodológica do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio? Existem mecanismos e ações no sentido de fortalecer o Ensino Médio para contribuir efetivamente com a formação do jovem camponês estudante do Ensino Médio no campo?

² As salas anexas do Ensino Médio, lócus desta pesquisa, estão sediadas em escolas do campo, de ensino fundamental, da rede municipal dos municípios referenciados nesta pesquisa e funcionam sob a responsabilidade administrativa e pedagógica das Escolas Estaduais de Ensino Médio 29 de Setembro e Tancredo Neves, ambas urbanas. A sala anexa 29 de Setembro fica a 30 km da cidade de Novo Santo Antônio e a Tancredo Neves a 120 km da cidade de São Félix do Araguaia – MT.

A pesquisa teve como principal objetivo analisar as configurações do Ensino Médio em escolas do campo no polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia – MT, em interface com as proposições da educação do campo.

O período focalizado se inicia nos anos de 1990, por entender que, neste período, intensificou-se um movimento das classes populares pelo reconhecimento e universalização do direito à educação em diversas modalidades, em especial na educação do campo. Freitas observa que,

Uma intensa experimentação não dogmática está em curso na prática dos educadores do campo, baseada na necessidade de ligar a escola com o trabalho, ou seja, com a vida e com o trabalho produtivo; na necessidade de garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e fartamente negado à classe trabalhadora ao longo do desenvolvimento do capitalismo (FREITAS, 2012, p. 342).

Em função do contexto pontuado pelo autor, nos últimos anos, o Ensino Médio tem ocupado lugar nas pautas de discussões governamentais, na perspectiva de redimensioná-lo. Reflexões sobre a aplicabilidade do conhecimento produzido nesta etapa da educação básica têm sido feitas por instituições educacionais brasileiras. Nesse sentido, algumas mudanças vêm ocorrendo no campo teórico e da legislação. Dentre elas, destaco a criação do Ensino Médio integrado à educação profissional em 2004; Decreto nº 5.154/2004; a transformação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), em 2007, estendendo ao Ensino Médio os recursos vinculados à educação também ao Ensino Médio; em 2009, a elaboração da Emenda Constitucional n.º 59, regulamentada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que garante a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, com implementação progressiva até 2016; o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 – integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio; a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2012; e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em 2013.

Lançar um olhar para o Ensino Médio em escolas no Campo a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da educação do Campo apresenta-se como uma ação pertinente e

relevante por esta ser ainda uma temática pouco explorada nas pesquisas educacionais, e que merece atenção especial. E, também, pelo fato de propor, concomitantemente, uma reflexão sobre o Ensino Médio (em debate nacional), o jovem camponês e a educação do campo, no momento em que o campo passa por profundas transformações, principalmente, em regiões marcadas por uma trajetória de marginalização, tanto do ponto de vista socioideológico, quanto do ponto de vista das políticas públicas do país.

A história do Ensino Médio no Brasil se confunde com a história da exclusão do acesso à escola dos menos favorecidos, de modo especial, os filhos dos trabalhadores rurais, e com a reprodução das desigualdades sociais. Desconstruir essa prática é função da atual escola do campo. Conforme Freitas (2012),

Isso não é pouco, pois, na sociedade capitalista, a escola tem caráter dual, ou seja, dependendo da origem social do estudante, ela provê um caminho ascendente para os patamares mais elevados de instrução ou provê o caminho da terminalidade, sendo o estudante excluído em algum ponto do sistema escolar sem possibilidade de acessar níveis mais elevados de formação (FREITAS, 2012, p. 339).

A ideia de superação da seletividade e dualidade do Ensino Médio, denunciada pelo autor, tem suscitado debates polêmicos nas últimas décadas, inclusive, as Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso, ao reconhecer tal dualidade, propõem outra organização curricular, acreditando ser possível a superação de tal modelo. Entretanto, ao ofertar o Ensino Médio propedêutico e o Ensino Médio integrado à educação profissional, manteve a histórica dualidade nessa etapa da educação básica. É um pouco dessas contradições e dos desafios do Ensino Médio que procurei abordar nesse trabalho.

Esta Dissertação se organiza em quatro capítulos: No Capítulo I apresento a metodologia, a abordagem, a perspectiva teórico-metodológica e o caminho percorrido na construção da pesquisa. No Capítulo II coloco em evidência o contexto histórico da educação do campo no Brasil a partir dos anos 1990, focalizando os conceitos e os fatos que marcaram o percurso dessa modalidade de educação nesse período. Instigo à reflexão sobre a educação como mecanismo de emancipação humana, sob a ótica de Theodor Adorno, Paulo Freire e do “Movimento Nacional Por uma Educação do Campo”. Nesse capítulo faço ainda, uma breve incursão na educação do campo no sertão do Araguaia – nos municípios que compõem a região da Prelazia de São Félix do Araguaia – MT, identificando nela uma relação de interdependência com a luta pela terra, viés emancipatório, traços de pioneirismo e ousadia dos educadores.

No Capítulo III procuro conhecer as configurações do Ensino Médio no Brasil a partir dos anos noventa do século XX. Os estudos me permitiram identificar o problema da seletividade, da dualidade e de identidade que historicamente tem marcado a trajetória dessa etapa da educação básica. Nesse percurso, me interessou saber sobre o teor das reformas pelas quais o Ensino Médio vem passando, desde os anos de 1990, a fim de identificar as intencionalidades dos órgãos educacionais em diferentes momentos históricos e políticos da sociedade brasileira. Ainda neste capítulo, pontuo o Ensino Médio construído em Mato Grosso, sob a égide das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, que expressa a intencionalidade de “superar a concepção dualista, taylorista/fordista³, ainda presente na maioria das escolas da rede” (MATO GROSSO, 2010, p, 25). Finalizo o capítulo com uma breve caracterização do contexto do Ensino Médio nas escolas/salas anexas *locus* dessa pesquisa.

O Capítulo IV apresenta a caracterização das escolas pesquisadas e, posteriormente, procura evidenciar, a partir dos dados coletados na empiria, as concepções de Educação do campo, de jovens camponeses, e de Ensino Médio no campo, expressas pelos sujeitos da pesquisa, com a finalidade de analisar e compreender as configurações do Ensino Médio que se desenvolve naquelas escolas. Apresenta também a análise que os entrevistados fazem do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM e suas contribuições para as escolas onde atuam, bem como os desafios do Ensino Médio no campo.

Embora o universo pesquisado e revelado nas falas dos entrevistados não seja desconhecido para mim, porque já estive, algumas vezes, dialogando com os professores dessas escolas nos momentos de formação continuada, foi por meio dos dados da pesquisa, que conheci numa perspectiva de totalidade, de inter-relação, os elementos que causam desconforto para os docentes ao trabalhar em condições precárias e, às vezes, solitários no enfrentamento das dificuldades que surgem no cotidiano das práticas pedagógicas escolares.

Nesse sentido, a pesquisa de certo modo, descortinou as precariedades das condições de trabalho nessas escolas, as fragilidades do processo educativo e, ao mesmo tempo, revelou as dimensões da crítica ao sistema vigente, do compromisso e do desejo de mudança por parte dos educadores entrevistados. Segundo Machado (2009),

³ Taylorismo/fordismo: regime de acumulação que começa no início do século XX com os estudos de Taylor e Ford, materializados inicialmente na linha de montagem de automóveis e que, expandindo-se para as demais esferas de trabalho, impacta a organização econômica e social, passando a ser dominante nos anos de 1945 a 1980; caracteriza-se por exercer rígido e despótico controle sobre o trabalho, através da fragmentação das tarefas, da desqualificação do trabalhador, do pagamento por produção e do controle das condutas dos trabalhadores (MATO GROSSO, 2010, p. 20).

Não há como negar as “fragilidades” da educação do campo escolar que está configurada no campo. Porém, é prudente evitar avaliações apressadas e infrutíferas que atribuam ao povo do campo a responsabilidades por essas mazelas. É necessário conhecermos como vem se desenhando as políticas educacionais para esse contexto ao longo dos tempos, como forma de melhor compreender o seu desenrolar e os seus problemas (MACHADO, 2009, p. 192).

Não se pode imputar aos povos do campo ou aos seus educadores a responsabilidade pelas fragilidades das escolas e do Ensino Médio ofertado em determinadas escolas do campo, em relação às quais o poder público não cumpre o seu papel de mantenedor das condições necessárias para a construção de uma escola de qualidade social. Parafraseando Euclides da Cunha, podemos dizer que os povos do campo e os educadores que ali exercem a sua profissão em condições adversas, “são antes de tudo, uns fortes⁴”.

No capítulo IV apresento ainda, algumas considerações acerca dos problemas que se descortinaram no percurso dos estudos, reafirmando a importância desta pesquisa no sentido de problematizar o Ensino Médio no campo e dar visibilidade aos jovens camponeses da região onde se localizam as escolas pesquisadas.

⁴ Referência à obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA - CAMINHANTE EM BUSCA DE UM CAMINHO

Caminhante, não há caminho, o
caminho se faz ao caminhar.

(Antônio Machado)

Neste capítulo apresento a abordagem e o método que orientaram o caminho percorrido na construção desta pesquisa sobre o Ensino Médio em Escolas do Campo/Salas Anexas, na região do Araguaia, Mato Grosso.

Com a finalidade de aportar elementos para melhor dimensionar a presente pesquisa, logo no início dos estudos, realizei um balanço de produção acadêmica junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁵ e outros depositários⁶ de trabalhos científicos. A intenção foi a de realizar um levantamento das teses e dissertações que possuem alguma relação com a problemática abordada na pesquisa. Paralelamente, busquei ancoragem nas teorias da pesquisa científica, para a escolha da perspectiva e da abordagem de pesquisa, dos instrumentos para a coleta de dados e dos critérios utilizados para a escolha dos sujeitos da pesquisa.

1.1 Balanço de Produção - o caminho das pedras

A expressão “**o caminho das pedras**” significa exatamente o movimento que busquei fazer no processo de construção da pesquisa: encontrar o “caminho das pedras”, ou seja, encontrar o caminho profícuo, pelo qual poderia alcançar com maior precisão os objetivos da pesquisa. Com esse propósito, ao iniciar os estudos busquei tomar conhecimento das produções existentes que possuíam relação com a problemática da pesquisa. Para isso, realizei um balanço de produção acadêmica, que consiste em pesquisar e levantar as produções científicas relacionadas a uma determinada questão de pesquisa. Conforme Ferreira (2002, p. 259),

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para
buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número

⁵ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 20/07/2015.

⁶ Banco de Dissertações e Teses da Unemat e o google.

considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

Considerando a perspectiva de Ferreira (2002), o balanço de produção é de grande importância para os pesquisadores, pois permite conhecer o que já foi produzido relacionado à pesquisa que se pretende realizar. É importante ainda porque amplia as possibilidades de leitura e interpretação do objeto de estudo e seus contornos.

Ao me propor pesquisar as configurações do Ensino Médio em escolas do campo no polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia, num lugar onde, numa correlação de forças desiguais, a escola ocupou o lugar antes ocupado pelo latifúndio, defini alguns descritores para orientar a pesquisa no banco de teses da CAPES. São eles:

- Educação do campo no Brasil;
- Ensino médio em escolas do campo;
- Jovens camponeses.

A partir desses descritores, procurei e encontrei no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, produções relacionadas ao tema desta pesquisa. Constatei que existem inúmeras produções sobre a educação do campo no Brasil que discutem a relação entre educação do campo e luta pela terra. Observei que, nos trabalhos relacionados ao tema da Educação do campo, predominam as discussões sobre os cursos de formação de professores, luta pela terra, por educação como instrumento de luta em contraposição ao modelo de produção capitalista. Nesses trabalhos, os movimentos sociais quase sempre são apontados como o grande diferencial e como o setor da sociedade que mais tem conseguido provocar algumas rupturas no sistema capitalista. Observa-se, através dos discursos dos pesquisadores, um forte apelo a um modelo de educação emancipatória, capaz de superar o modelo hegemônico e excludente em vigência.

No entanto, em relação ao Ensino Médio em escolas do campo e aos jovens camponeses localizei poucos trabalhos acadêmicos que apresentem algum tipo de relação com estas temáticas.

As teses e dissertações que selecionei para estudo, de certo modo, problematizam a formação dos sujeitos do campo, numa perspectiva crítica. Em seguida apresento aquelas que, a meu ver, trazem elementos que têm implicações com a questão desta pesquisa.

Com algum tipo de relação com o problema em foco, encontrei trabalhos como o de Gentil (2002) e Leite (2003) que ajudaram na compreensão dos conflitos agrários, da vinculação entre luta pela terra e luta por educação, e das configurações dos projetos alternativos de educação pública realizados nas décadas de oitenta e noventa do século XX, na região do Araguaia (onde desenvolvi a pesquisa).

No Banco de Dissertações e Teses da UNEMAT nos beneficiamos da tese de Doutorado de Machado (2003) “A Organização do Trabalho Pedagógico em uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral”. Muito nos interessou a discussão que a autora faz sobre as possibilidades de uma proposta pedagógica fundamentada nos princípios da formação omnilateral, dentro do modelo de sociedade capitalista que se contrapõe a esse tipo de formação. Nesta perspectiva, a autora ao analisar o processo de educação do Movimento dos trabalhadores sem terra, observa que,

[...] uma das ênfases do movimento recai no processo educacional e cultural, que não se resume à escolarização, perpassando todas as ações empreendidas pelo MST. A escola é vista como um mecanismo primordial de acesso aos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade, e de produção e sistematização de conhecimentos que auxiliem na compreensão e no aprimoramento do modo de vida dos trabalhadores e trabalhadoras sem terras, dando maior organicidade ao próprio movimento. E, acima de tudo, assegurando aos indivíduos o direito a uma formação ampliada, que alie saber instrumental e pragmático com o saber intelectual e cultural (MACHADO, 2003, p. 24).

É esta perspectiva de educação, pontuada pela autora, que busquei discutir ao longo dos estudos que constituem esta dissertação.

Interessamo-nos também pelos estudos de Peripolli (2008) – Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-Grossense: a mercantilização da terra e da escola. Nessa pesquisa o autor discute as questões que dizem respeito à terra, à Reforma Agrária e à educação escolar ou Educação do Campo e buscou saber que escola os trabalhadores da Gleba Mercedes V, em Sinop/MT, onde se realizou a pesquisa, estão construindo. Para o autor mesmo dentro dos limites impostos pelo capital, as possibilidades de mudanças na sociedade existem, desde que as ações da classe trabalhadora avancem para além daquelas concebidas e impostas pelo projeto do capital, cujos valores, segundo ele, se reduzem à mercantilização da terra e do saber, aprofundando, cada vez mais, a divisão entre as nações e as classes sociais dentro delas.

Outro trabalho que considerei importante por resguardar estreita relação com esta pesquisa foi a dissertação de Valdivina Pagel (2015) que discute “A Organização do Trabalho

Pedagógico da Educação do Campo Gestada em Salas Anexas, no Distrito de Vila Aparecida, Município de Cáceres/MT”. A autora traz, como problema de pesquisa, a forma como as Salas Anexas do Ensino Médio, situadas em zona rural, conseguem dinamizar a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista as orientações e os princípios da Educação do Campo. Na conclusão do seu trabalho, Pagel pontua informações animadoras, afirmando, por exemplo, que a organização do trabalho político-pedagógico nas Salas Anexas observadas por ela apresenta relativa aproximação com os princípios político-pedagógicos da Educação do Campo, o que, segundo ela, pode ser demonstrado na preocupação dos docentes em contextualizar os conteúdos trabalhados, aproximando-os da realidade do campo e dos saberes dos sujeitos que a compõem.

Nesta perspectiva, encontrei também a Dissertação de Flávia Lorena Brito (2015) “O Esvaziamento do Campo e da Escola entre os Jovens Camponeses: o caso da Comunidade Voadeira – Barra do Garças/MT. Brito chama à reflexão sobre o modo como vem sendo discutida a educação e os sujeitos do campo e, especialmente, como pensar um modelo de educação do campo onde tais sujeitos exercem seu protagonismo.

Nas conclusões, a autora enfatiza o problema do esvaziamento do campo e observa que os moradores da comunidade pesquisada expressam uma ideia de campo esvaziado também de sentido. Para a autora, a migração dos camponeses do campo para a cidade “é apenas resultado de anos de descaso, e de uma luta desigual entre a tríade camponês-imigrante-pobre e os grandes grupos capitalistas” (BRITO, 2015, s/p). A partir desta compreensão, ela afirma, sobre os sujeitos do campo, que uma nova história lhes é possível, desde que se tome a consciência de que a realidade dada não é imutável nem tampouco estática. Portanto, é passível de transformações.

Por último, tive acesso à dissertação de Claudemir Lourenção (2016) – Educação do Campo, Currículo e Ensino Médio em uma Escola de Nova Canaã do Norte – MT, que analisa a constituição do currículo, buscando saber que concepções e princípios sustentam o currículo da escola do campo, referenciada. O autor ao discutir Educação do Campo, Currículo e Ensino Médio, afirma que o capital adota mecanismos no âmbito educacional, para que a sua lógica capitalista se perpetue na sociedade; e aponta a escola como espaço de lutas de classes. Lourenção, em suas conclusões de pesquisa, afirma que a escola pesquisada enfrenta dificuldades relacionadas a horário das aulas, uma vez que o espaço é compartilhado com outra escola e que o quadro de pessoal composto de contratados temporariamente, dificulta o

trabalho coletivo. O autor destaca como positivo a compreensão da realidade dos estudantes do campo, na organização do trabalho pedagógico da escola.

Os trabalhos dos autores identificados ofereceram elementos importantes para as reflexões que me propus a fazer, uma vez que, focalizo as configurações do Ensino Médio em escolas no campo (salas anexas). Além dessas obras, durante o percurso da pesquisa, tive acesso a outras teses, dissertações e artigos que, embora não tratassem diretamente dessa temática, de alguma forma possibilitaram ampliar a compreensão acerca do problema da educação do campo, do Ensino Médio e dos jovens camponeses em suas intersecções.

A escassez de produção acadêmica sobre o problema em destaque indicou a importância de pesquisas sobre o Ensino Médio para os jovens camponeses. Se a sociedade entender a importância da permanência dos sujeitos no campo para a sustentabilidade da vida no campo/cidade, se torna imperativo implementar políticas públicas emancipatórias para que os jovens tenham a opção de produzir a vida com dignidade desde o campo. Incluem-se nessa condição, políticas educacionais de Ensino Médio que concebam o jovem do campo como sujeito de direitos, sujeito sócio-histórico e político e não como mão-de-obra predestinada ao trabalho no agronegócio.

O balanço de produção apontou “o caminho das pedras”, pois, através dele me aproximei dos contextos geradores do problema em foco, ampliando as possibilidades de diálogo com outros pesquisadores, a partir de suas produções científicas sobre temáticas semelhantes a esta pesquisa.

1.2 Objetivos, *locus* e Sujeitos da Pesquisa

O debate sobre a precariedade e a necessidade de universalização do Ensino Médio para as populações do campo requer empenho dos educadores e formuladores de políticas públicas. Essa etapa da educação básica, tem se caracterizado pela falta de clareza de suas finalidades, seus objetivos e sua forma de organização, bem como pela dificuldade de acesso e permanência dos estudantes das classes populares, em especial, dos jovens camponeses.

O Ensino Médio historicamente atendeu jovens oriundos das elites econômicas urbanas. Observa-se que a histórica desigualdade de oportunidades educacionais conforme localização geográfica e grupos sociais, seus mecanismos de produção e seus efeitos contribuem para os processos de estratificação social. Frente a isso, está em curso, no Brasil, desde o início dos anos de 1990, um projeto de educação pública do/no campo que procura

fazer o enfretamento das forças que promovem as desigualdades educacionais, sociais, econômicas e culturais no campo. Muitas ações foram empreendidas, em âmbito nacional, no sentido de instaurar os mecanismos básicos para a materialização de uma política educacional para o campo.

A partir desse contexto, muitos desafios e questionamentos surgiram e alguns deles me impulsionaram a buscar outros elementos teórico-metodológicos para entendê-los. Assim, cheguei ao seguinte problema de pesquisa:

De que forma os princípios teórico-metodológicos da educação do campo se apresentam na organização do trabalho pedagógico, no Ensino Médio em escolas do campo, no polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia.

Junto com esta questão maior, outras perguntas se fizeram presentes: de que modo os professores dessas escolas apropriaram-se da concepção teórico-metodológica do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio? Existem mecanismos e ações no sentido de fortalecer o Ensino Médio e contribuir para a efetiva formação do jovem camponês estudante do Ensino Médio no campo?

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as configurações do Ensino Médio em escolas do campo no polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia-MT, em interface com as proposições da educação do campo.

Objetivos específicos:

- Investigar de que forma os princípios teórico-metodológicos da educação do campo se apresentam na organização do trabalho pedagógico em escolas de Ensino Médio do campo no polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia;
- Identificar de que modo os professores dessas escolas apropriam-se da concepção teórico-metodológica do PNFEM e se existem mecanismos e ações, no sentido de fortalecer o Ensino Médio, para os jovens camponeses estudantes do Ensino Médio no campo;
- Provocar reflexões com desdobramentos teórico-práticos que focalizem os processos formativos que se desenvolvem no Ensino Médio no âmbito das escolas do campo.

A pesquisa teve como *lócus* a Escola do campo/sala anexa “29 de Setembro”, localizada no Projeto de Assentamento Mata Azul, no Município de Novo Santo Antônio e a Escola/Sala anexa “Tancredo Neves”, localizada no projeto de assentamento D. Pedro

Casaldália, no Município de São Félix do Araguaia – Microrregião Norte Araguaia, nordeste de Mato Grosso.

Os critérios utilizados para a escolha destas unidades escolares foram que, dentre os seis municípios que constituem o polo identificado, somente quatro ofertam o Ensino Médio no campo. Destes quatro municípios, selecionei Novo Santo Antônio e São Félix do Araguaia pelo fato de terem um histórico de luta dos camponeses contra o grande latifúndio e pela educação escolar. E, ainda, pelo fato de as escolas selecionadas estarem localizadas em Projetos de Assentamentos onde houve luta pela desapropriação e partilha das terras, suas comunidades viverem da agricultura familiar e todos seus professores terem participado das formações ofertadas pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁷.

Quanto aos sujeitos da pesquisa foram entrevistados 08 professores (quatro de cada escola), um professor de cada área de conhecimento e os coordenadores pedagógicos, que foram orientadores de estudos do PNFEM na escola onde atuam.

Ao considerar as dificuldades de observar e entrevistar os jovens estudantes, dada a organização do tempo que eles ficam na escola, devido a dependência ao transporte escolar, logo na elaboração da pesquisa decidi não trabalhar com os estudantes, enquanto sujeitos da pesquisa, embora, reconheça a importância de ouvi-los como sujeitos do processo educativo no Ensino Médio e sobretudo, na produção da vida no campo. Optei por trabalhar somente com os educadores, por compreender que eles forneceriam os elementos necessários para responder ao problema da pesquisa. Mesmo assim, criei momentos para a aproximação e diálogo informal com os estudantes.

1.3 Abordagem e Perspectiva: a bússola da pesquisa

A pesquisa científica é uma das formas inquestionáveis de produção do conhecimento. Portanto, considero relevante tratar pela pesquisa as questões que nos afligem. Para fins de investigar, numa perspectiva de totalidade o problema do Ensino Médio na Educação do campo, optei por uma abordagem qualitativa de pesquisa, que

⁷ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.

[...] busca as raízes dos significados, as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (TRIVINÓS, 1995, p. 130).

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, analisamos o Ensino Médio em Escolas do campo no polo do CEFAPRO de São Félix sob as lentes da abordagem crítico-dialética que tem como uma de suas características privilegiar os estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas, a partir de um prévio referencial teórico e tem a ação como categoria epistemológica fundamental. Ou seja, a pesquisa com base nas teorias críticas considera a realidade como um processo em movimento, em transformação. Deste modo, o pesquisador e o objeto de pesquisa criam condições de diálogo, e o fazem em um processo de cooperação e de contradições, por meio do método dialético. Portanto, é histórica e coloca em relevo a práxis.

Assumi essa abordagem por compreender, a partir dos estudos de Gamboa (1998, p. 117), que “a abordagem crítico-dialética manifesta um interesse transformador das situações ou dos fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança”. Discutir a educação tendo como foco os sujeitos do campo, neste caso, os sujeitos do Ensino Médio, requer um posicionamento crítico que tencione a transformação da realidade atual o que justifica a opção por esta abordagem.

Referencio-me às concepções crítico-dialéticas e à Matriz Paradigmática de Silvio Sanches Gamboa:

A Matriz Paradigmática envolve uma perspectiva lógico-gnosiológica e implica a recuperação de pressupostos gnosiológicos e ontológicos oferecendo possibilidade de identificação de novas relações da produção com interesses e visões de mundo dominantes na produção da ciência (GAMBOA, 2009, p. 6).

Segundo o autor, a Matriz paradigmática, elaborada por ele, compreende os pressupostos ontológicos, parte do princípio de que toda teoria do conhecimento implica uma concepção de realidade e uma visão de mundo, onde tanto os objetos, quanto os sujeitos do conhecimento têm determinadas características e estabelecem relações. Essa recuperação dos cenários (espaços), dos tempos e dos movimentos onde e como acontecem os processos da produção do conhecimento compõem os pressupostos ontológicos.

Partindo dessa perspectiva, apropriei-me de uma visão de mundo, de homem, de realidade, de casualidade, de ciência, de produção científica e de educação que reconhece as

contradições e conflitos presentes na história das lutas de classes e que propõem a transformação da realidade atual numa realidade que se constrói dialeticamente com vistas à justiça social e à solidariedade.

Para tanto, assumi a visão de homem do modelo epistemológico dialético, concebendo-o como “um ser social, construtor da história, transformador da natureza e de si, através de sua práxis” (SILVA, 2015, s/p).

A concepção de história para os críticos-dialéticos, “refere-se prioritariamente ao movimento da sociedade como um todo, movimento de base econômica que gera luta de classe e envolve elementos orgânicos e conjunturais” (GAMBOA, 1998, p. 112).

Atenta ao mesmo modelo epistemológico escolhido, procurei adotar uma visão dinâmica de realidade e as noções ontológicas de “mundo inacabado” e “universo em construção”. Concebo a realidade como um todo complexo, dinâmico, em processo de mudança constante, impulsionada por contradições, o que indica a existência de elementos opostos e em confronto, que estão presentes em todas as realidades (SILVA, 2015, p. 5).

A produção científica para a perspectiva crítico-dialética é uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, vinculando a teoria e a prática, o pensar e o agir, num processo cognitivo transformador da natureza, enquanto a ciência é um produto da ação do homem, é uma categoria histórica, um fenômeno em contínua evolução, inserido no mundo das formações sociais.

Ao tempo que vejo a educação como um instrumento de produção e reprodução das contradições presentes na sociedade, encontro nela também, um grande potencial tanto para a criação de consciência crítica dos sujeitos, quanto para impulsionar as mudanças na sociedade. Portanto, concebo a educação como uma construção histórica e social, um mecanismo de luta que tem uma dimensão política, no sentido da tomada de consciência por parte dos educadores, da importância do trabalho educativo como “prática da liberdade”, como uma forma de mudar o processo burocratizado, ideologizado, atrelado ao desenvolvimento econômico e capitalista (GAMBOA, 1998, 112). Essa concepção de educação reporta a Freire (2002) que diz, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Nesse sentido, tomo da abordagem crítico-dialética a ideia de que a casualidade é a inter-relação entre fenômenos (lei da interdependência universal); é a inter-relação do todo

com as partes e vice-versa, da tese com a antítese, da estrutura econômica com a superestrutura (GAMBOA, 1998, p. 109). Estudar o paradigma de educação ofertada aos jovens camponeses nos remete ao precário tratamento que os povos do campo historicamente têm recebido das políticas públicas. Pois, os fenômenos não acontecem isoladamente, mas numa relação de interdependência. Para Kosik (1976, p. 49), “cada fenômeno é particular, devido à sua constituição específica, mas só ganha significado histórico se sua essência for compreendida em uma totalidade complexa, o contexto social, econômico, político e cultural em que se insere”.

As escolhas metodológicas que fiz buscaram não somente estabelecer os caminhos a serem percorridos, como também a forma de os percorrer de modo a estabelecer parâmetros para a minha ação de pesquisadora e para a delimitação do material teórico, com o propósito de garantir a confiabilidade dos dados obtidos e o grau de cientificidade das análises e conclusões da pesquisa.

1.4 O Caminho Percorrido na Construção da Pesquisa

Para a recolha dos dados considereirei o que afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 149), “os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente colhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência”. Os autores acrescentam ainda, “os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que se pretende explorar”.

Para a definição dos instrumentos de coleta dos dados, considereirei que,

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Com a finalidade de produzir dados que colaborassem para a apreensão e análise do objeto de estudo, utilizei de entrevistas semiestruturadas, observações das práticas pedagógicas das duas escolas, e de análise documental - Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano Municipal de Educação (PME), análise dos cadernos do PNFEM; da Resolução nº 2, de 20 de Janeiro de 2012 - Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio; Resolução CNE/CEB N 1

– de 3 de Abril de 2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Orientações Curriculares para a Educação do Campo em Mato Grosso - 2010 e os Planos Estadual e Nacional de Educação/2014.

Quanto às observações realizadas, considerei um complemento de grande relevância para a compreensão do fenômeno que busquei analisar. Para isso, foi definido um período de 16 horas de observação em cada escola, para melhor conhecer a estrutura física, acompanhar a dinâmica da organização pedagógica, das práticas docentes e as relações interpessoais no cotidiano escolar.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 26) “a observação pode ser usada como o principal método de investigação ou associado a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”.

Os fatos e situações observados foram registrados no Caderno de Campo. Conforme Bodgan e Biklen (1994),

A parte descritiva das notas de campo, de longe a mais extensa, representa o melhor esforço dos investigadores para registrar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo. O objetivo é captar uma fatia da vida. Consciente de que qualquer descrição até certo grau representa escolhas e juízos – decisões acerca do que anotar, sobre a utilização exata de palavras – o investigador qualitativo em educação procura ser preciso dentro destes limites. Sabendo que o meio nunca pode ser completamente capturado, ele ou ela deixa-se transmitir o máximo possível para o papel, dentro dos parâmetros dos objetivos de investigação do projeto (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

Os momentos de observação me permitiram enxergar elementos do contexto das escolas e de seus sujeitos que outros instrumentos não permitiriam. Nesse sentido Triviños (2006) afirma que

[...] observar um fenômeno social significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos, aparências até captar, se for possível sua essência numa perspectiva específica e ampla ao mesmo tempo, de contradições, dinamismo, de relações, etc. (TRIVIÑOS, 2006, p. 153).

Analisar as configurações do Ensino Médio nessas escolas, a partir da observação de como se concebem e se organizam as práticas pedagógicas e as relações que se estabelecem

entre os sujeitos da escola, forneceu elementos importantes para me aproximar do problema de pesquisa.

Realizei também entrevistas com 08 professores das duas escolas (quatro de cada escola). Nas pesquisas no campo das Ciências Sociais é comum a utilização das entrevistas como um dos principais instrumentos de coleta de dados. A entrevista permite ao pesquisador captar, junto aos entrevistados, elementos importantes acerca do seu objeto de estudo, pois o entrevistado se revela a partir de gestos, tom da voz, expressões corporais, etc. Conforme Gil (2007, p. 109), a entrevista é considerada por muitos como “a técnica por excelência na investigação social” tendo “valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia”. Ainda segundo esse autor por sua flexibilidade, a entrevista é adotada como “técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos” do conhecimento (idem).

A realização de entrevistas me possibilitou reunir mais informações importantes para a consecução dos objetivos desta pesquisa. Segundo André e Lüdke, (2013),

[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (ANDRÉ; LÜDKE, 2013, p. 40).

Nesta perspectiva, entrevistei 03 professores e a coordenadora pedagógica de cada uma das duas escolas/sala anexas já identificadas, que participaram da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. As entrevistas foram todas gravadas e transcritas posteriormente.

Ao estabelecer o diálogo com os professores, busquei saber as significações que dão à realidade por eles vivida, procurei captar elementos que me ajudassem a conhecer e analisar as configurações do Ensino Médio ofertado naquelas escolas. Conforme Bodgan e Biklen (1994, p. 51),

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

Ao realizar as entrevistas com os educadores foi possível perceber como cada um deles compreende a realidade por eles vivida e a maneira como se sentem tocados por ela. Nesse sentido, Lüdke e André (2013, p. 14) afirmam que, na abordagem qualitativa “há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”.

Para garantir consistência à análise e contribuir para articular os dados empíricos da observação, das entrevistas e da revisão da literatura analisei os documentos referenciados anteriormente. Para Lüdke e André (1986, p. 39),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam informações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Sobre a técnica de análise de documentos Lüdke e André (1986, p. 41) observam que “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção”. Nesse sentido, os documentos foram utilizados com a intenção de se conhecer as perspectivas oficiais sobre as concepções e intencionalidades acerca das questões que constituem o problema da pesquisa.

A análise dos documentos (Projeto Político Pedagógico e Plano Municipal de Educação) me permitiu perceber o contexto político e cultural e as condições estruturais, administrativas e pedagógicas que produzem o Ensino Médio nas escolas pesquisadas.

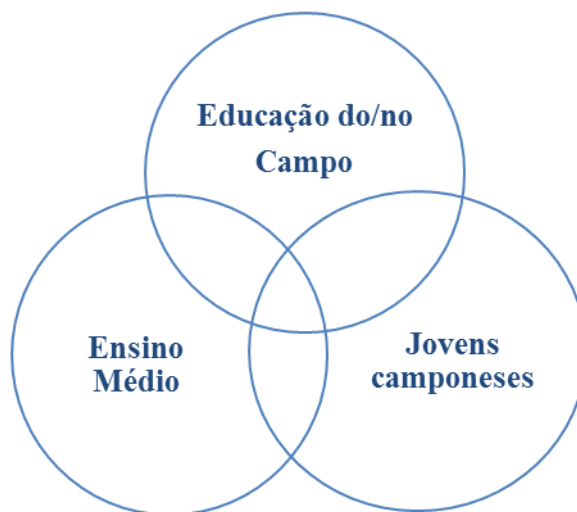
Referenciada na perspectiva crítico-dialética e pela pesquisa de cunho qualitativo, busquei analisar e compreender os dados produzidos durante a pesquisa, a partir do referencial teórico de Arroyo (2010); Caldart (2004; 2009); Castro (2009); Dayrell (2014); Freire (2004); Freitas (2012); Frigotto (2012); Krawczyk (2004); Gamboa (1998); Machado (2003); Mészáros (2008); Molina (2004); Pistrak (2011), dentre outros.

Importante destacar a relação entre o problema formulado para esta pesquisa e o referencial teórico em destaque no parágrafo anterior. O referencial teórico nos auxilia a enxergar o mundo e atribuir sentidos a ele, e a fazer nossas escolhas. Portanto, faz-se necessário, conhecer ao ponto de identificar quais são as tendências e as possibilidades de uma abordagem científica de acordo com o seu posicionamento no mundo e suas escolhas teóricas.

Em síntese, para melhor compreensão e possibilidade de análise do problema que originou este estudo, considereirei os referenciais teóricos estudados, os documentos analisados, as observações *in loco* e as entrevistas com os sujeitos das escolas pesquisadas.

Durante todo o percurso apoiarei-me em Machado (2011, p. 35), quando afirma: “os princípios da pesquisa qualitativa permitem o estudo dos fatos a partir do mundo concreto, e não abstrato, assim como a descrição e análise das situações a partir da multidimensionalidade de relações e interações que se estabelecem no ambiente natural de estudo”.

A pesquisa justifica-se por fazer uma reflexão concomitante sobre a educação do campo, que se faz pela luta histórica dos camponeses, contra a hegemonia do grande capital; o ensino médio “em debate nacional” e os jovens camponeses, numa inter-relação, formando um todo complexo, conforme indica o infográfico a seguir:



A partir da compreensão deste complexo me guiei pelas ideias de Ghedin e Franco (2008, p. 122):

Na análise dos dados, será fundamental esclarecer e identificar as conexões, as contradições, as mediações dos fatos na problemática em questão. Nesse intenso trabalho de reflexão, em que se procurará caminhar para a superação do empírico, do senso comum, do observável é que se poderá encaminhar para dar um passo à frente na compreensão do fenômeno.

É importante destacar que, por ter como referencial político/geográfico para a pesquisa o polo do CEFAPRO, os dados foram considerados no conjunto e não separadamente por escola.

A análise que fiz dos dados coletados concebe a questão investigada na perspectiva da totalidade e considera a multiplicidade de elementos que se articulam dialeticamente para a explicação do problema, em suas dimensões histórica, política, econômica e cultural.

Em relação ao uso de diferentes instrumentos de coleta e o tratamento de dados, nas pesquisas qualitativas em educação, Triviños (2006, p. 137), afirma:

[...] o processo de pesquisa qualitativa, não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a coleta de dados, num instante deixa de ser tal e é análise de dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. As ideias expressas por um sujeito numa entrevista, *verbi grati*, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar aprofundadamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo. Não obstante o que anteriormente foi expresso, a coleta e a análise de dados são tão vitais na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional, pela implicância nelas do investigador, que precisa de enfoques aprofundados, tendo presente, porém, o que acabamos de ressaltar: seu processo unitário, integral.

O movimento dialético apontado pelo autor, sobre o uso de diferentes instrumentos na realização das pesquisas qualitativas justifica a escolha da abordagem e da perspectiva crítico-dialética para a condução da presente pesquisa.

Feita a descrição dos caminhos percorridos durante a investigação, passo, no capítulo seguinte, à discussão acerca da Educação do Campo no Brasil e seus contextos.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS TERRAS DO PAU BRASIL

Coisas do Meu Sertão

Seu dotô, que é da cidade
tem diploma e posição
e estudou derneminino
sem perdê uma lição,
conhece o nome dos rios,
que corre inriba do chão,
sabe o nome de estrela
que forma constelação,
conhece todas as coisa
da história da criação
e agora qué i na Lua
causando admiração,
vou fazê uma pergunta,
me preste bem atenção:
Pruque não quis aprendê
as coisa do meu sertão?

(Patativa do Assaré)

Neste capítulo pretendo contextualizar, de forma breve, a educação do campo⁸, tomando como referência os anos 1990 a 2000. No primeiro momento focalizo os aspectos históricos, a legislação e os princípios teórico-metodológicos e políticos, balizadores da educação do campo no Brasil neste período; no segundo momento coloco em relevo experiências de educação do campo na microrregião norte Araguaia – no nordeste mato-grossense.

Historicamente, no Brasil, a educação no meio rural foi caracterizada pelo descaso por parte dos órgãos governamentais e pelas dificuldades de acesso, permanência e conclusão da educação básica e do ensino superior por parte dos sujeitos do campo. “Constata-se, portanto, que não houve historicamente empenho do poder público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades dos povos do campo. O Estado brasileiro omitiu-se” (MEC, SECAD, 2005, p. 7).

Nas últimas décadas, os camponeses, por meio de suas organizações, têm se mobilizado e rompido algumas “cercas” que há séculos os impedem de ser livres e viver com dignidade. No percurso da luta pela terra/vida, os camponeses já romperam “cercas” dos

⁸ Educação que surge da luta do povo do campo, no porque qual o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004, p. 1490).

caminhos da terra e do conhecimento científico. Mas o momento histórico indica que ainda há muitas “cercas” a serem rompidas, no campo.

Para pensar a Educação do campo na atualidade, é importante conhecer e considerar um conjunto significativo de experiências e produções acadêmicas já existentes. Portanto, quem se dispõe a falar sobre a educação do campo hoje deve se posicionar como um fotógrafo experiente que procura captar o melhor ângulo diante de fatos impactantes; direcionar suas lentes para os aspectos quase invisíveis dos fatos, para o que não está em evidência, mas que precisa ser evidenciado para ser compreendido; deve buscar o contexto dos fatos, daí então, surgirá a importância da sua fotografia – tornar visível o invisível ou registrar um mesmo objeto sob outro ângulo.

Fazendo uma analogia com o fotógrafo em movimento, minhas lentes buscaram focalizar os fatos mais significativos que marcaram a trajetória da educação do campo no Brasil a partir dos anos 1990.

Não tenho a intenção, neste trabalho, de historicizar o campo e nem mesmo a educação do campo. Isso já foi feito por diversos estudiosos e pesquisadores do assunto. A minha intenção é contextualizar e ratificar a educação do campo – objeto de estudos desta pesquisa, pontuando algumas questões que considero relevantes para a compreensão do problema que me propus a pesquisar.

Apontando as lentes para o passado, para além do recorte histórico dos anos de 1990, é possível encontrar a marca de muitas lutas em defesa da produção da vida no campo brasileiro. Há fatos de grande significado que nos ajudam a entender como historicamente tem se configurado o campo. Há que se considerar, por exemplo, o surgimento de associações e sindicatos no campo, paralelamente à Segunda Guerra Mundial, com a finalidade de enfrentar as constantes expulsões de trabalhadores rurais de suas plantações em função do aumento da grilagem de terras que se proliferava no campo brasileiro desde aquela época.

A partir daquele momento, deu-se a criação de diversas organizações e movimentos sociais em defesa do direito ao trabalho e à produção da vida na terra. Conforme Ghedin (2012, p. 92),

A Organização sindical no campo teve início no período da Guerra Mundial (1939-1945), no momento da forte expansão da fronteira agrícola, por terem crescido a grilagem de terra e a expulsão dos moradores e colonos das grandes plantações. Tal situação deflagrou a criação de Associação de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, Ligas Camponesas e Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master).

Assim por meio deste, o movimento buscou a unificação que aconteceu também pela União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), em 1961.

Ghedin nos traz ali um marco importante da história das organizações e lutas originárias no campo brasileiro. Os trabalhadores rurais compreenderam desde muito cedo que precisavam se organizar em sindicatos ou outras formas de organização para que suas reivindicações fossem ouvidas, pois, antes eram tidas como de menor importância. Nesta perspectiva, Servolo (2001, p. 104) observa que, nos anos 1950, os trabalhadores do campo emergiram no cenário político, através da luta de resistência na terra da qual eram ameaçados de expulsão, identificando-se como “lavradores”, “trabalhadores agrícolas” e, já no início dos anos 1960, como “camponeses.” Como instância de organização e de conformação dessas categorias, criou-se diversas entidades representativas, a exemplo das Ligas Camponesas que, segundo a autora, tinha como objetivo lutar pelo acesso à terra e, em seguida, estendeu-se a luta para a Reforma Agrária e para o desenvolvimento regional. Dado a regulamentação do sindicalismo pelo Estado brasileiro, em 1963, cria-se a Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) que passa a arregimentar os diversos segmentos de trabalhadores no campo.

A partir de 1970, desencadeou-se um processo de críticas à CONTAG, provenientes, em especial de setores progressistas da Igreja Católica (Teologia da Libertação) e, logo em 1975, cria-se a Comissão Pastoral da Terra - CPT, vinculada à Igreja Católica, que despontou fortemente, devido ao seu grande potencial de influência junto aos trabalhadores rurais.

Ainda na esteira da luta pela terra e contra a hegemonia do grande latifúndio, em 1984, os trabalhadores rurais em luta pela democratização da terra e da sociedade, criam um novo movimento (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST), com o objetivo de organizar e protagonizar a luta por terra, por reforma agrária e por mudanças sociais no Brasil. Contudo, a década de 1990 foi marcada pela reincidência de violentos massacres dos trabalhadores rurais, como por exemplo, o massacre de Corumbiara-RO (1995) e de Eldorado dos Carajás, no Pará (1996). Ambos deixaram muitos trabalhadores mortos e outros feridos pela ação da polícia.

A década de noventa marca o recrudescimento dos conflitos, cuja incidência maior se dá nas áreas de ocupação mais antigas, revelando o problema da concentração fundiária no Brasil, que está na base dos conflitos de terra. As lutas dos trabalhadores rurais se disseminam em várias frentes, tais como: posseiros, nações indígenas, boias-frias, seringueiros e sem-terra que, embora distintas em alguns momentos, articulam-se no propósito de lutar contra a “expropriação, exploração e

subordinação” pelo e ao capital. Ao mesmo tempo em que enfrentam séria oposição do Estado, recebem apoio de diversas instâncias da sociedade civil. São esses movimentos que chegam ao século XXI, dando continuidade ao processo de resistência iniciado no final do século passado (MACHADO, 2003, p. 19).

Nas décadas de 2000, os conflitos no campo não cessaram, e os trabalhadores rurais continuam sendo expulsos de suas terras pela expansão do agronegócio. Observa-se que os motivos que levaram à criação de associações, sindicatos e outras formas de organização dos trabalhadores do campo no Século XX, ainda continuam no Século XXI, gerando fortes tensões no campo brasileiro. A disputa pela terra, concentrada nas mãos de grandes proprietários, a expulsão dos trabalhadores de seus territórios e a ausência de Reforma Agrária, na dimensão que o problema requer, se configuram como problema ainda não superado. Como se pode observar, somente no período abordado, no quadro a seguir, o grande latifúndio ganhou mais de 100 milhões de hectares de terra.

Quadro 1 - Concentração das propriedades rurais no Brasil (2003-2010).

Classificação Imóveis	2003			2010			Crescimento da área por setor 2010/2003
	Número	Área (há.)	Peso s/área total	Número	Área(há.)	Peso s/área total	
1. Minifúndio	2.736.052	38.973.371	9,3%	3.318.077	46.684.657	8,2%	19,7%
2. Pequena Propriedade	1.142.937	74.195.134	17,7%	1.338.300	88.789.805	15,5%	19,7%
3. Média Propriedade	297.220	88.100.414	21,1%	380.584	113.879.540	19,9%	29,3%
4. Grande Propriedade	112.463	214.843.865	51,3%	130.515	318.904.739	55,8%	48,4%
a) Improdutiva	58.331	133.774.802	31,9%	69.233	228.508.510	(40,0%)	71,0%
b) Produtiva	54.132	81.069.063	19,4%	61.282	90.396.229	(15,8%)	11,5%
5. Total- Brasil	4.290.482	418.456.641	100%	5.181.645	571.740.919	100%	36,6%

Fonte: Cadastro do INCRA - Dados declarados pelos proprietários de imóveis.

Em consulta aos dados sobre a concentração de terras no Brasil, encontra-se que, entre 2010 e 2014, seis milhões de hectares passaram para as mãos dos grandes proprietários. Nesse período, conforme consta no Sistema Nacional de Cadastro Rural, as grandes propriedades privadas saltaram de 238 milhões para 244 milhões de hectares, em apenas quatro anos. E ainda, os dados do Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNCR), do INCRA indicam que 130 mil grandes latifúndios são donos de 47,23% das terras no Brasil, enquanto 3,75 milhões de minifúndios ocupam não mais do que 10,2%.

No que diz respeito à educação dos povos do campo, constata-se que historicamente houve negligência por parte dos governantes. Foi disseminada a ideia de que o trabalhador rural não precisava de formação científica, porque o seu trabalho era exclusivamente manual,

exigindo apenas a força física, logo, não havia a necessidade de desenvolver as suas capacidades cognitivas, psíquicas e socioculturais.

A sociedade brasileira começa a se preocupar com a educação no meio rural de forma mais sistematizada a partir de 1920 – primeiro movimento em defesa da educação dos camponeses, que ficou conhecido como *ruralismo pedagógico*. Este movimento defendia uma escola integrada às condições locais para promover a fixação do homem no campo, estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários temerosos de perder sua mão de obra, bem como de uma elite urbana preocupada com os resultados negativos de uma migração camponesa para a cidade (NETO, 2003, p. 48).

Essa realidade, aliada à luta pela terra e por outros direitos constitucionais, provocou o levante de muitas vozes (trabalhadores rurais, diversos movimentos sociais, setores de igrejas e alguns educadores progressistas) em defesa dos direitos dos povos do campo⁹, dentre os direitos reclamados estava e está ainda a educação. A educação reivindicada pelos movimentos sociais se origina das demandas da vida no campo, tem princípios e perspectivas emancipatórias. É deste cenário que emerge o novo conceito “educação do campo”, substitui o antigo conceito de educação rural, ganha força e adeptos. Foi na década de 90 do século XX quando, por força de articulações de diversos movimentos sociais, tendo como marco a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que se iniciou a construção do projeto de educação do campo em contraposição ao projeto de educação rural em vigência. Molina (2004) afirma que “O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de outro projeto de desenvolvimento” (MOLINA, 2004, p. 19). Nessa mesma perspectiva, Caldart (2008) argumenta que:

A educação do campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem-Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas e resistências de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seus territórios, sua identidade (CALDART, 2008, p. 71).

A educação para o meio rural esteve sempre atrelada aos interesses do projeto de desenvolvimento urbano-industrial capitalista - o que levou o movimento Por uma Educação

⁹ Pequenos agricultores, sem-terra, povos da floresta, pescadores, Quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, assalariados rurais.

do Campo a lutar por sua superação. Assim, é pertinente enfatizar que a educação do campo se originou do longo processo de mobilização e das pressões feitas pelos movimentos sociais em favor do direito à terra, à escola, da preservação e valorização das experiências e dos territórios das comunidades camponesas.

Deste modo, a educação do campo é parte importante de um projeto de emancipação social e política dos povos do campo. Propõe outro olhar sobre o papel do campo na economia e na sociabilidade, vê a terra como instrumento de democratização da sociedade brasileira (SOUZA, 2006).

O campo brasileiro estava (e ainda está) submerso a muitos conflitos e tensões entre os trabalhadores do campo e o grande latifúndio – duas forças que historicamente disputam o campo. Paralelamente, estava em efervescência no campo da educação um forte movimento sob influência de organismos internacionais (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Banco Mundial) discutindo um conjunto de reformas educacionais e a criação de políticas públicas de educação – era um esforço concentrado para implementar as orientações e compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990. O projeto de reformas tinha sujeitos e finalidades diferentes do projeto de sociedade, de campo e de educação proposto pelo movimento *Por Uma Educação do Campo*, que se originou na mesma década.

Shiroma (2007) pode nos ajudar a compreender o paradigma de educação proposto pelos organismos internacionais na época.

O documento econômico da CEPAL *Transformación con equidad* alertava, em 1990 para a urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso. Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica (SHIROMA, 2007, p. 53).

Para Shiroma o novo paradigma produtivo dos anos de 1990 demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, que se daria por meio da apropriação das tecnologias como condição de garantir o e acesso a um emprego.

Observa-se que o empenho dos diversos “parceiros” visava a reforma da educação, com forte apelo às tecnologias, para que, a partir dela, os problemas sociais fossem superados. O documento não sinalizou para a transformação das relações sociais capitalistas predominantes na sociedade, e “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). Ainda segundo Mézáros,

[...] hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o de rasgar a camisa-de-força da lógica incorrigível do capital/sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenha o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Fica evidente que aquele projeto de reformas educacionais não tinha relação com um projeto de transformação social na perspectiva da emancipação e da superação das relações de produção vigente na época, seriam apenas algumas reformas para reparar e ajustar algumas questões específicas, sem alterar a lógica estrutural do capital. As reformas levariam à diminuição das pressões e insatisfações populares e elevariam a capacidade de produção dos indivíduos, a partir dos diversos instrumentos tecnológicos. Tais reformas estavam empenhadas em criar condições para o desenvolvimento da moderna cidadania e a preparação para a competitividade.

A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade. Definia os códigos da modernidade como sendo o conjunto de destrezas necessárias para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna (SHIROMA, 2007, p. 54).

O documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL enfatizou a importância da equidade, igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados. No mesmo período, anos noventa, estava no centro dos debates o fenômeno da globalização, que se apresentava como um grande ganho para a humanidade. Entretanto, se constatava um grande desencantamento, alto índice de desemprego, exclusão social em muitos países do mundo, inclusive no Brasil. Esse cenário provocou o levante de muitos movimentos em defesa da participação política da classe trabalhadora, na construção de políticas públicas para atender as suas demandas concretas.

Em contraposição às iniciativas dos organismos internacionais, grande parte dos movimentos sociais vinculados à luta no campo propunha uma educação numa perspectiva emancipatória, omnilateral que, segundo Frigotto (2012),

[...] é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Nesta perspectiva, a educação do campo, conforme estamos concebendo aqui, busca desenvolver todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano, de modo a preparar os sujeitos, em especial os povos do campo, para continuar a lutar pela vida, pela terra, saúde, moradia digna, alimentação, transporte, educação e cultura, de maneira coletiva e solidária, contrapondo-se ao individualismo e à competitividade própria da lógica do mercado.

2.1 Institucionalização do Direito à Educação do Campo: marco legal

Os movimentos sociais, impulsionados pelas tensões originárias do período da ditadura militar, se engajaram na luta para que a Constituição Federal de 1988 fosse democrática e contemplasse a diversidade que constitui o país. Embora a CF tenha sofrido inúmeras modificações no período de sua tramitação, é possível encontrar nela aspectos advindos da participação popular.

Se a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, então há que se admitir que a educação do campo e seus sujeitos também estão amparados pela Constituição Federal, de modo especial no Art. 205. Contudo, é na LDB 9394/96 que vai se caracterizar a existência de educação para o contexto rural. A elaboração da LDB exigiu atenção e participação efetiva dos movimentos, logo no início dos anos 1990. Foram muitos os debates e muitas proposições por parte dos segmentos organizados da sociedade civil, em especial o movimento dos trabalhadores da educação pública. Por força da participação popular, depois de muitas décadas de história, a educação para o contexto rural foi pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996.

O Artigo 28 da LDB/1996 indica que a escola no campo não era pensada pelos sujeitos do campo e construída a partir dos seus contextos; basta observar a incidência da palavra “adaptação” no artigo em questão: adaptação dos conteúdos curriculares, do calendário, adequação à natureza do trabalho, etc. Isso significa que a legislação ainda está se referindo a educação urbana que seria adaptada para o rural, o que evidencia a velha crença de que o que é bom para a cidade, é bom para o campo, evidencia ainda que até aquele momento a educação para a população rural não era pensada desde o campo, mas, sim, da cidade para o campo, ou seja, os movimentos sociais populares do campo participam para ser ouvidos, mas o texto final, não garante o direito por inteiro, o que justificou/justifica a luta por uma educação do e no campo, educação pensada a partir dos contextos e dos sujeitos do campo e não mais importada da cidade para o campo, necessitando passar por adaptações.

A inclusão da educação do campo na legislação educacional brasileira pode ser vista como uma conquista importante, apesar de não resolver os problemas que a configuram, mas o fato de estar na legislação pode referenciar e dar bases legais para as lutas dos movimentos por melhores condições de invenção e implementação dessa modalidade de ensino.

Ainda na esteira da história e das conquistas no campo da educação, podemos tomar como marco significativo da educação do campo no Brasil o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA e as Conferências Nacionais por uma Educação do Campo (1998-2004). Foi nestes eventos que se discutiu e se analisou com profundidade a histórica dívida social com os povos do campo e, de modo coletivo, se desenhou um projeto de educação do campo para o Brasil. Projeto esse que não se limita às questões educacionais, mas a um projeto de sociedade que supere o modelo atual – excludente e centrado na lógica perversa do capital.

A LDB 9.394/96, partindo do princípio do direito e da universalização do acesso à educação, reconhece a diversidade constituinte do campo, no que se refere à cultura, ao social, ao político e econômico. Entretanto, é com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo que ocorre o reconhecimento às especificidades da educação do campo, para a qual foram decisivas as mobilizações em torno do ENERA e da I Conferência Nacional de Educação do Campo.

Sobre a identidade da escola do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, Resolução CNE/ CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, no seu Artigo 2º, parágrafo único, assim a define:

Art. 2º - A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuro, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2004, p. 1).

Ainda na mesma resolução, no artigo 5º, consta que as propostas pedagógicas das escolas do campo, “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (idem, p. 1).

Outro documento que se apresenta como um marco importante da educação do campo a ser considerado é o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. No artigo 3º desse Decreto está o propósito do Governo Federal daquele período, para com a educação do campo:

Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham;

II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;

III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e

IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais (BRASIL, 2010, p. 2).

Outro Decreto, de número 7.352/2010, reafirma a obrigatoriedade do Estado com a educação básica e superior dos sujeitos do campo, de modo a garantir a ampliação e a qualidade na oferta; prevê a realização de um conjunto de ações com fins de materializar o projeto de educação na perspectiva reivindicada pelos camponeses, tais como o fornecimento de energia elétrica, água potável, saneamento básico e acesso as tecnologias digitais. Isso imprime à educação do campo, elementos que, além de garantir as condições de funcionamento das escolas, contribuem diretamente para a produção da vida com dignidade no campo.

Em consonância com a Resolução 01/2002, o referido decreto prevê o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos,

de gênero, geracional e de raça e etnia; incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases dos ciclos agrícola e às condições climáticas; e controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

A proposta expressa no Decreto tem um viés democrático e contempla aspectos importantes da educação, contudo, a sua efetivação demanda engajamento dos sujeitos do processo educativo e condições materiais para a sua execução, as quais cabe ao Estado prover.

As Diretrizes Operacionais e o Decreto em apreciação foram elaborados por força das reivindicações das organizações e movimentos populares compromissados com as questões do campo, em observância ao artigo 28 da LDB/96, que trata a educação dos povos do campo na perspectiva do direito, da igualdade de oportunidades e respeito às diferenças. Esses princípios foram contemplados também nos planos Nacional e Estaduais de Educação – a exemplo de Mato Grosso. A participação popular nas Conferências Nacionais de Educação – CONAE, que antecederam a elaboração dos respectivos planos levou as instâncias governamentais a se comprometerem com metas ambiciosas para a educação do campo¹⁰. No Plano Nacional de Educação – Lei Nº 13. 005 de 25 de Junho de 2014, a educação do campo está amparada na Meta 7, estratégia 7.26:

¹⁰ Na atual conjuntura nacional não há como se desconsiderar o risco eminente das metas traçadas para a educação do campo no PNE/2014 não serem concretizadas. O Projeto de Lei 257/2016 que dispõe sobre a renegociação de dívida dos estados – pode implicar em graves prejuízos aos servidores públicos e à prestação de serviços públicos de saúde e educação, podendo ainda comprometer substancialmente a Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013. Art. 1º, que dispõe sobre a destinação, para as áreas de educação e saúde, de parcela de participação no resultado ou da compensação financeira, pela exploração de petróleo e gás natural. III - 50% (cinquenta por cento) dos recursos recebidos pelo Fundo Social de que trata o art. 47 da Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, até que sejam cumpridas as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013).

Consolidar a educação escolar no campo de população tradicional, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural; A participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.

E, em âmbito estadual, a educação do campo está ampara no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso – Lei Nº 10.111, de 06 de junho de 2014, Meta 12:

Ofertar educação básica a toda população escolarizável que mora no campo, em escolas do e no campo, até 2017. Estratégia 3: Universalizar a oferta da educação básica no e do campo, respeitando as peculiaridades de cada região, com infraestrutura apropriada, estimulando a prática agrícola e tecnológica com base na agroecologia e na socioeconomia solidária (MATO GROSSO, 2014, p. 34).

O Plano Nacional e o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso sinalizam para o reconhecimento e respeito à diversidade, às peculiaridades da população do campo e se comprometem com a universalização da oferta da educação básica à população escolarizável, com a formação dos profissionais da educação do campo e com a estrutura e equipamentos das escolas do campo.

Ainda no âmbito de Mato Grosso, cabe destacar as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso/2010. O documento foi elaborado com ampla participação dos educadores, representantes dos movimentos sociais e estudantes em conferências escolares, municipais e regionais, e contou com consultorias de pesquisadores de diversas Universidades. Estão organizadas em seis cadernos, dentre eles há um Caderno que trata especificamente das diversidades educacionais, incluindo-se as Orientações Curriculares para a Educação do Campo.

O documento historiciza a educação do campo e concebe a escola do campo como um centro dinâmico de irradiação de ideais e práticas, de reflexão e de práxis, na expectativa de manter uma profunda relação com a agricultura familiar. A proposta de currículo constituiu-se de quatro grandes temáticas pedagógicas que se apresentam como possibilidades de fundamentos para a interação entre os diversos saberes e os conhecimentos científicos: *A Construção da cidadania; Terra e Trabalho; Os povos do campo: identidades, lutas e organizações; e Sociedades sustentáveis.*

Cada uma destas temáticas propõe um conjunto de ações vinculadas ao seu tema e busca manter relação direta com os sujeitos do campo. A temática Terra e Trabalho, por exemplo, propõe o diálogo entre as ciências e os diversos saberes de modo a contribuir para que os sujeitos do campo percebam e compreendam a dinâmica da terra e as características das políticas agrárias e agrícolas, no estado de Mato Grosso e na região onde moram. (MATO GROSSO, 2010, p. 25).

Os documentos oficiais selecionados expressam o “espírito” da legislação e orientações atuais sobre a educação do campo. Desde a Constituição Federal de 1988, até os planos Nacional e Estadual em vigência, aprovados em 2014, fica evidente que a educação do campo, a partir da década de 1990, conquistou visibilidade social e foi contemplada em leis de abrangência federal, estadual e municipal.

2.2 Educação e Emancipação da Classe Trabalhadora

O entendimento de que o direito à educação é apenas um dos direitos negados aos povos do campo e que, para superar as desigualdades sociais, é preciso a construção de outra ética, outros valores, outras relações políticas, sociais, econômicas e culturais, pressupõe outro projeto de sociedade. Pensar outra sociedade é possível, mas nos parece exigir a construção de uma consciência coletiva, principalmente, dos trabalhadores, que são expropriados de seus direitos básicos. A partir dessa premissa tem se buscado na educação contribuições importantes para o enfrentamento dessa situação.

Atribuir à educação a responsabilidade de alavancar transformações na sociedade capitalista, rumo a uma sociedade pautada na justiça social e na solidariedade, exige a definição de um projeto alternativo de educação muito bem delineado, integrado a um projeto de sociedade, capaz de se contrapor e provocar mudanças no modelo competitivo e excludente do momento. Faz-se necessário, ainda, definir o papel da educação no processo de transformação da sociedade. A educação do campo é um paradigma que se situa nesse processo transformador.

Para evidenciar o paradigma de educação do campo projetado e defendido pelos movimentos sociais do campo, buscamos em Caldart (2004) os elementos que constituem a educação do campo. Para a autora, a educação do campo, “se pauta no diálogo da Pedagogia Crítica, com objetivos políticos de emancipação, de luta por justiça e igualdade social”. (CALDART, 2004, p. 18) e possui três referenciais prioritários:

Tradição do pensamento pedagógico socialista; Pedagogia do Oprimido e as experiências da educação popular, tendo como base Paulo Freire; Pedagogia do Movimento, que é uma nova reflexão teórica que se pauta na produção das experiências educativas dos próprios movimentos, em especial do campo (CALDART, 2004, p. 14).

Pontuados os três referenciais prioritários, a autora apresenta, na sequência, os sete traços fundamentais para que se construa a Educação do Campo:

Formação humana vinculada a uma concepção de campo; luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; projeto de educação dos e não para os camponeses; Movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo; vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; valorização e formação dos educadores; escola como um dos objetos principais da Educação do campo (CALDART, 2004, p. 15-23).

As referências acima indicam que a Educação do Campo construída pelos movimentos sociais dos camponeses tem uma sólida base epistemológica, que se utiliza de um conjunto de conhecimentos produzidos na inter-relação de diversas ciências, esclarece ainda que a Educação do campo não é apenas uma ação pedagógica, mas sim, um conjunto de ações com intencionalidades coletivas que se propõe a construção de uma sociedade com justiça social e trabalhadores emancipados.

A educação emancipatória da classe trabalhadora, perseguida pelos movimentos sociais do campo, vem sendo discutida por diversos autores ao longo do percurso histórico das lutas de classes e da história da educação. Para dialogar com autores que discutem essa questão, a partir da educação do campo, trazemos algumas contribuições do filósofo alemão Theodor Adorno e do educador brasileiro Paulo Freire, ambos do século XX.

O processo histórico da humanidade mostra que todas as vezes que uma nação está diante de um grande problema, uma crise de qualquer ordem, busca-se na educação uma resposta, dando a ela um poder que nem sempre é conferido na prática.

Para o Movimento Por uma educação do Campo, desencadeado nos anos de 1990, a educação é um mecanismo de mobilização, organização e de tomada de consciência da classe trabalhadora,

Precisamos prosseguir inventando um novo jeito: novos tempos, novos espaços, novo jeito de organizar e gerir o processo educativo. Vive-se num tempo que a escola é também convocada a tomar posição diante da realidade, ajudando a construir as referências culturais e políticas para o discernimento dos estudantes em

relação às suas opções. É a isso que se pode chamar de educação para a autonomia (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 72).

Na perspectiva dos autores, a escola se configuraria como um espaço de resistência, potencializador da construção e apropriação do conhecimento, cujos princípios seriam a auto-organização do coletivo, a cooperação e o desenvolvimento das capacidades do ser humano: cognitiva, criadora e afetiva.

Podemos conferir essa força motriz creditada à educação também no pensamento do filósofo Theodor Adorno – quando, em um de seus debates com Becker, realizado na rádio de Hessen, em 1969, defendeu veementemente a educação para a emancipação como única forma de evitar a repetição da barbárie que levou a Auschwitz na Alemanha, na época de Hitler. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação [...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p. 119).

Representante da Teoria Crítica, Adorno preocupou-se com esta discussão, traçando reflexões acerca das possibilidades e entraves dos processos formativos na sociedade capitalista, denunciando a semiformação e a racionalidade instrumental que levam à barbárie e alertando para a necessidade de uma educação que possibilite uma racionalidade emancipatória.

Adorno (1995), ao falar de educação e emancipação, referencia-se à Alemanha do Século XX. Ele discutia a necessidade da emancipação humana, mas, admitia a dificuldade de fazê-la no contexto da Alemanha daquela época, devido às contradições sociais. Ao reconhecer as dificuldades para a concretização da emancipação, afirmava que a única maneira de promover a emancipação humana e evitar a barbárie, “é simplesmente começar despertando a consciência quanto ao que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado” (ADORNO, 1995, p. 183).

Nesse ponto, o que Adorno defende é encontrado em outros contextos também. No Brasil, Paulo Freire com a experiência de educação de jovens e adultos na década de 60 do século passado, também concebeu a educação como um mecanismo de emancipação dos trabalhadores analfabetos, com os quais desenvolveu um processo de alfabetização e conscientização. É possível que entre os objetivos e o alcance dessas ações exista uma longa distância. Mas é possível também ter ocorrido, a partir desta perspectiva de educação

emancipatória, mudanças importantes no que diz respeito à formação crítica de milhares de trabalhadores.

Adorno, Freire e o movimento *Por uma Educação do Campo*, embora em contextos diferentes, veem na educação um grande potencial para a transformação das relações sociais.

O primeiro fala a partir do contexto da Alemanha nazista. Para dar conta do propósito educacional emancipador defendido, Adorno (1995) propôs que a educação deixasse de promover a competitividade entre as crianças. Afirmava que a competição é um princípio, no fundo, contrário a uma educação humana. Mas o mundo capitalista, dizia ele, vive e estimula a competição; nela vê um dos mecanismos da sobrevivência e do progresso. E a competição está inerente ao processo educacional contemporâneo.

Para o segundo, que fala do contexto brasileiro – um país colonializado, comandado pelo poder do capitalismo, que promove diversos tipos de barbárie, de modo especial contra as parcelas mais pobres da sociedade, a educação é vista pelos movimentos sociais como o principal instrumento de resistência dos explorados e marginalizados. Entretanto, nas periferias e no campo, uma grande parcela da população ainda é privada de seus direitos básicos: saúde, educação, moradia digna, etc.

Frente a essa realidade, Freire, então, propõe a educação como possibilidade emancipatória. Concebe a educação como um ato eminentemente político, que deve ser tomado como a prática da liberdade; nesta perspectiva idealizou um projeto de educação referenciado na realidade concreta da classe trabalhadora, com o propósito de colaborar, a partir da leitura crítica do mundo, para a leitura da palavra e para a formação da consciência, de modo a se tornar sujeito de suas ações e de sua história. Sobre o papel da educação dizia Freire, (1996, p. 61), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Observa-se que Adorno, no contexto alemão, Freire no contexto brasileiro, guardadas as devidas proporções, defendiam a transformação da ordem social e a emancipação da classe trabalhadora, tendo como principal instrumento a educação.

O pensamento dos autores exemplifica o que dissemos acima: diante das tensões e crises impostas à sociedade, a educação sempre foi chamada a dar resposta aos problemas em curso.

O posicionamento dos camponeses através de suas organizações, de modo especial a partir de 1990, com vários dispositivos legais (LDB, DOEBC e o Decreto Nº 7.352 que

dispõem sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA – e outros que legitimam o seu projeto de educação), tem provocado um fenômeno que tem desequilibrado as instituições de educação pública – é a chegada em grande número, dos camponeses nas escolas, em todos os níveis e modalidades.

As presenças dos *Outros* na agenda política e até pedagógica se tornam estreitamente incômodas ao pensamento pedagógico porque o obrigam a se entender inseparável das formas políticas, culturais de sua produção/conformação com subalternos. Ao reagir a esse ser pensado e feito subalterno, desconstruem as autoidentidades do pensamento pedagógico (ARROYO, 2014, p. 11).

Arroyo (2014, p. 9) define os *Outros* como “os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos, inclusive o direito à escola, à universidade”. A chegada desses *Outros* à escola pode significar uma grande conquista da classe trabalhadora, uma fissura na teia da lógica do capital, mas pode significar também, constantes tensões relacionadas às questões de currículo, de tempo, de saberes e de avaliação – a escola nunca foi pensada para eles. Então, a escola se vê obrigada a tomar uma decisão: permanecer a mesma, como se nada fosse possível fazer de diferente em função das questões trazidas por esses *Outros*, ou se reinventar, a partir dos saberes e das demandas do seu novo público.

Independentemente da decisão que a escola vier a tomar, a chegada dos *Outros* torna público as fragilidades das políticas públicas e do sistema de ensino. Revela uma enorme contradição – a educação escolar foi pensada por poucos e para poucos, não sabendo lidar com aqueles que historicamente foram subalternizados e colocados à margem das decisões que definem os rumos da sociedade e de sua própria história. Nesse sentido, Arroyo (2014) observa que, “as pedagogias de inclusão, participação são inventadas do lado dos incluídos para prometer incluir os excluídos”. Ou seja, as políticas ditas de inclusão social vêm de fora, são pensadas sob a ótica de outros e não pela ótica dos excluídos, ou daqueles a quem elas se destinam.

De uma forma ou de outra, os *Outros*, nos últimos anos, têm chegado à escola, trazendo outros saberes e a marca das consequências das desigualdades e da exclusão, o que leva a ser vistos como os diferentes, os sem cultura, os “atrasados”, o problema para a escola. Ao contrário desta visão discriminatória e preconceituosa, pode-se testemunhar a resistência consciente por parte dos povos do campo. São propositores de políticas públicas e projetos

que, embora encontrando obstáculos impostos pelo projeto neoliberal que dá sustentação à sociedade capitalista, abrem fendas na estrutura social vigente e desocultam os mecanismos de segregação e expropriação de sua cultura e de seus direitos.

[...] somos obrigados a pesquisar e refletir mais sobre as disputas dos coletivos populares pela escola, pela universidade enquanto territórios, instituições do conhecimento. A visão mais predominante e reducionista é que apenas demanda o favor de entrar na escola e até na universidade – uma análise a ser aprofundada é que esses coletivos disputam o conhecimento – ocupemos o latifúndio do saber (ARROYO, 2014, p.69).

Na condição de pesquisador ativo da educação do campo, o autor compreende que os *Outros* - termo cunhado por ele mesmo, chegam à escola se colocando no campo cognitivo, agora não só enfrentam o latifúndio da terra, mas também os proprietários do conhecimento – o “*latifúndio do saber*”. Na escola, a luta mais premente é pelo conhecimento útil, as instituições escolares são de fato, espaço/cenário de lutas de classe. As disputas que se tem na sociedade são levadas para o interior da escola, embora a escola tente abafá-las e ocultá-las. De modo semelhante, os camponeses foram expulsos de suas terras e privados dos conhecimentos científicos.

Nesta perspectiva, Enguita (1989) denuncia:

A escola, pois, produz e reproduz a estratificação social, por sua realidade interior e por seus efeitos, em um duplo sentido. Primeiro, porque diferencia seu público de acordo com as exigências estratificadoras da sociedade como ponto de destino. Contribui para produzir e reproduzir a existência de classes sociais, grupos ocupacionais e outras categorias em que está cindida a sociedade. Segundo, porque distribui os indivíduos entre os diversos estratos sociais de acordo com a divisão já existente na sociedade como ponto de partida, isto é, porque tende a enviá-los ao mesmo lugar de onde vêm, fazendo-lhes seguir o itinerário comparativamente mais de acordo com seus extremos já conhecidos (ENGUITA, 1989, p. 240).

Em contraposição à educação reprodutora das desigualdades sociais, que Enguita denuncia, e com fins de colaborar com a transformação da sociedade e a emancipação da classe trabalhadora oprimida, Freire (2000) propôs a educação dialógica, a educação libertadora. Propôs pensar a escola como um mecanismo de transformação da ordem vigente. Adorno propôs a educação para a emancipação e Freire propôs a educação problematizadora e libertadora.

Como falamos no início deste capítulo, não é a nossa intenção fazer uma retrospectiva detalhada da história da educação do campo, o que buscamos é trazer à memória

as configurações e os propósitos do projeto de educação do campo que estiveram/estão em debate no período recortado para esse estudo.

Todas as questões que pontuamos são reflexos e contradições de um longo período de relações políticas e econômicas perversas que a classe trabalhadora vem atravessando; os fatos de hoje, são o resultado das relações sociais que foram se estabelecendo ao longo da história – exploração do homem pelo homem, concentração da propriedade da terra, sobreposição da cidade/campo, marginalização dos trabalhadores, exclusão dos mais pobres, inúmeros embates e disputas, tanto no campo material, quanto no campo ideológico; em contraposição, os povos do campo têm tensionado a criação de políticas públicas e de legislação que assegurem os seus direitos básicos de cidadãos.

No tópico seguinte, abordo, de forma breve, a realidade da educação do campo e seus sujeitos, considerando as notas estatísticas do Censo escolar de 2014.

2.3 Estatísticas da Educação do Campo: desvelamento de desigualdades sociais

Ao pontuar um conjunto de leis e de medidas, com fins de transformar e universalizar a educação de nível médio dos povos do campo, é importante observar o que os números revelam sobre a realidade educacional.

O Brasil conta com 188,7 mil escolas de educação básica, destas 64,2% estão na zona urbana, 35,8% na zona rural.

21,9 mil escolas que oferecem anos iniciais têm apenas um docente atuando nessa etapa. Quase a totalidade encontra-se na zona rural (94,7%); 10,2 % das escolas localizadas na zona rural possuem um único docente.

As escolas com mais de 500 alunos de anos iniciais localizam-se, predominantemente, na zona urbana (98,3%);

Na zona rural, 12,2% das escolas não possuem energia elétrica, 15,7% não têm esgoto sanitário e 14,4% não têm abastecimento de água; na zona urbana, esses percentuais são 0,0% (apenas 5 escolas), 0,3% e 0,3% respectivamente;

Banheiro dentro do prédio aparece em 83,3% das escolas. Na zona urbana esse número é de 97,7% e, na zona rural, de 68,6%;

8,3 milhões de alunos frequentam ensino médio no Brasil – 90,4% das escolas com ensino médio estão na zona urbana e 9,6% na zona rural – menor participação da zona rural em toda educação básica (INEP/Censo Escolar 2014).

Os dados extraídos das Notas Estatísticas do Censo escolar produzidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, referentes ao ano de 2014, revelam desigualdades entre os dados relacionados à educação urbana e à educação na zona rural.

Comparar os dados das escolas urbanas com os das escolas rurais serve apenas para desocultar as desigualdades existentes entre campo e cidade, fruto do urbanocentrismo histórico. Mas não servem para indicar que a educação urbana está em zona de conforto, que os problemas já foram superados. O problema com a infraestrutura, com a desvalorização dos profissionais, com o currículo descontextualizado, com o acesso e a permanência dos alunos persiste, também, nas escolas urbanas, embora a situação no campo seja ainda mais crítica.

As informações registradas abaixo são extraídas de reportagens veiculadas em diversos meios de comunicação de domínio público, elas dão uma ideia de como vem sendo tratada a educação do campo pelo poder público e podem indicar tensionamentos.

Quadro 2- Manchetes de jornais e ou revistas brasileiras

Revista / Jornal	Data	Reportagem
O Globo	30/10/2011	Analfabetismo no campo chega a 23% e 37 mil escolas fecham.
Revista Educação	Ago. 2011	Com cerca de 13% do total de matrículas da Educação Básica brasileira, as escolas rurais ainda não conseguiram tornar-se um fator de equalização de oportunidades.
G1, em São Paulo	29/11/2012	Escolas rurais têm resultados até 50% mais baixos que média brasileira
Jornal Futura	04/07/2013	<i>Fechamento de escolas no campo</i> atinge mais de 80 mil alunos
Agência Brasil	12/02/2014	Sem-Terra protestam no MEC por mais e melhores escolas no campo.
Folha de São Paulo	03/03/2014	Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural.
Rev. Educação, nº 207	Jul.2014	O fechamento de escolas em área rural reacende o debate sobre como superar o analfabetismo, a evasão e a migração de crianças que têm que se deslocar diariamente até as cidades para estudar.
Educação Integral	18/09/2015	Nos últimos 11 anos, 277 escolas rurais foram fechadas por mês no Brasil.
UOL, São Paulo	23/09/2015	Educadores do MST protestam contra o fechamento de escolas rurais no MEC.

Fonte: Quadro organizado pela autora, 2015.

As manchetes de reportagens elencadas acima são exemplos dos problemas que os camponeses enfrentam para se construir a educação do campo nos últimos anos. O

fechamento de escolas é um dos fatores, ao lado da disputa pela terra, que tem feito aumentar as tensões no campo.

Segundo dados da CPT – Comissão Pastoral da Terra, somente em 2013 ocorreram 1.007 conflitos por terra, no campo. Ainda segundo a CPT, 81,1% do total de 1.007 conflitos foram provocados pela ação de fazendeiros, grileiros, madeireiros, empresários ou mineradores, ou ainda pelo poder público (VOMERO, 2014, s/p).

Do outro lado, a memória dos povos do campo e a crescente violência o fizeram permanecer em luta. Foram inúmeras ocupações e retomadas de terra, marchas, jornadas e protestos que alimentaram a rebeldia necessária para manter a esperança na construção da Terra sem males, do Bem Viver (CPT, 2015, p. 1).

É grande o número de protestos dos camponeses pela Reforma Agrária no Brasil, pelas condições de produção da vida no campo e por educação com qualidade social. Esse cenário de conflitos e tensão tem implicações graves para as escolas e para a educação dos sujeitos do campo.

Isso nos leva a constatar que, no período que recortamos para os nossos estudos – dos anos 1990 à atualidade – os sujeitos do campo foram bombardeados pelas investidas do grande capital no campo. Resistindo através de suas organizações, lograram uma série de conquistas no que diz respeito à educação, não é demais lembrar: inclusão da educação dos povos do campo na agenda das políticas públicas, os movimentos se fizeram ver e ouvir através da I e II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998 e 2004, respectivamente, pelo Movimento Por Uma Educação do Campo e muitas outras formas de manifestações, houve também um aumento significativo das produções acadêmicas sobre as questões do campo e um conjunto de dispositivos legais.

Contraditoriamente, alguns problemas têm se agravado, as pessoas do campo estão sendo forçosamente substituídas por “desertos verdes” – grandes extensões de monocultura de soja, de algodão, de girassol e milho, regadas de fertilizantes e agrotóxicos. O trabalho humano substituído por maquinários modernos e as escolas sendo fechadas, desaparecendo em ritmo acelerado.

O Censo Escolar dá conta de que em 2003 havia 103.328 escolas rurais no Brasil; o Censo de 2015 aponta um grande declínio neste número: 66.732. Esse dado revela uma diminuição de nove escolas por dia, em média. Isso em parte, pode ter a ver com o processo

de nucleação das escolas, fenômeno que ganhou força no Brasil nos anos 1990¹¹. O MST tem realizado diversos protestos contra o fechamento das escolas, denuncia o fechamento de mais de 37 mil unidades educacionais no campo nos últimos 15 anos e que grandes grupos empresariais do agronegócio estão influenciando a política pedagógica, tanto das escolas do campo como de universidades, conforme noticiou o jornal (UOL, São Paulo, 23/09/2015). Nesse sentido, Caldart (2009) alerta,

Onde afinal existirem escolas para as famílias trabalhadoras do campo, seja pela pressão dos movimentos sociais ou por concessão de empresas ‘humanitárias’, elas podem ser (já foram em outros tempos) um bom veículo de difusão da ideologia do agronegócio: através da nova geração ‘modernizar’ as mentes para a nova ‘revolução verde’, a dos transgênicos, da tecnologia ‘terminator’, da monocultura para negócio, dos insumos químicos industriais, da maquinaria agrícola pesada, completamente submetida à lógica da reprodução do capital. Em muitos estados este tipo de investida já tem se materializado em materiais didáticos ou paradidáticos produzidos pelas próprias empresas, muitas vezes com recursos públicos (CALDART, 2009, p. 49).

Como se pode constatar são muitas as questões que geram tensões no campo. Todas afetam diretamente a produção da vida dos trabalhadores do campo, comprometendo o futuro de quem produz o alimento não somente para si, mas para a humanidade.

Cabe indagar quais os motivos para fechar tantas escolas em um momento em que a educação é proclamada como um direito de todos e em que o campo tem suas peculiaridades reconhecidas? Os órgãos governamentais têm, como justificativa para o fechamento de milhares de escolas no campo, a diminuição da população escolarizável, o que eleva o custo aluno/ano. Mas essa justificativa deveria vir acompanhada de explicações sobre os motivos pelos quais a população rural vem sendo forçada a deixar o campo. O modelo agroindustrial e as relações de mercado que se construíram e se impuseram ao campo só fazem sentido para o grande capital, o que força a diminuição da população do campo e, por conseguinte, da população escolarizável.

Conforme denúncia da Comissão Pastoral da Terra (CPT),

O número de assassinatos no campo cresceu. A destruição das florestas aumentou. O uso de veneno que chega a nossas mesas foi ampliado. Os recursos para o Programa de Construção de Cisternas e outras tecnologias sociais sofreram cortes e no campo

¹¹ A nucleação consiste em agrupar as escolas pequenas e “isoladas”, localizadas no meio rural, transferindo os alunos para uma escola núcleo, com organização própria, utilizando-se do transporte escolar para a locomoção dos estudantes. Geralmente, os argumentos utilizados para justificar a nucleação pautam-se na melhoria da qualidade de ensino e de infraestrutura, sem se levar em conta a questão das relações sociais dos estudantes, da distância escola/família e o do enfraquecimento das comunidades, onde as escolas foram fechadas.

persistiu o trabalho escravo. A natureza foi, cada vez mais, o filão das empresas capitalistas. Com isso, seguiu intensamente a apropriação das águas, das terras, do sol e do ar. A natureza foi e está sendo privatizada. Neste cenário, fica mais clara a lógica do capitalismo e do Estado brasileiro (CPT, 2015, p. 1).

A expansão do agronegócio¹², da monocultura em grande escala tem provocado a migração (expulsão) campo-cidade, transformando o campo em espaço de grandes empreendimentos lucrativos e a terra em objeto de negócio e de disputas constantes. As consequências disso vão, desde o desenraizamento e empobrecimento dos povos do campo, o crescimento sem infraestrutura das periferias urbanas, a crescente demanda por emprego nos grandes centros, até a desilusão dos que não conseguem as condições necessárias para viver após ter deixado suas terras e as suas raízes.

A situação pontuada revela o caráter interdependente e a perspectiva de totalidade dos fenômenos sociais e políticos. Ou seja, a realização do debate, a definição de legislação e de políticas públicas, sem a transformação da ordem econômica e social vigente, não é suficiente para pôr fim às desigualdades sociais.

[...] sem essa transformação, no sentido mais profundo e mais duradouro do termo que significa nada menos que a necessidade de os indivíduos sociais adquirirem um controle consciente sobre suas condições de existência – é inevitável que a velha ordem da dominação hierárquica volte a se impor, mesmo contra as melhores intenções de uma mudança radical. É isso que coloca a questão do socialismo na ordem do dia com uma urgência inegável no século XXI. Só dessa forma é possível enfrentar com sucesso os enormes desafios e os perigos cada vez maiores de nosso tempo (MÉZÁROS, 2009, p. 102).

Seguindo a lógica de Mézáros, o movimento Por uma Educação do Campo ampliou sua pauta de lutas – luta por escolas, por educação, ao lado da luta por terra, outro projeto de campo, outro projeto de sociedade. Isso tem polarizado o campo e os debates sobre ele.

Em meio às tensões, os camponeses se veem frente ao movimento de expulsão da terra pelos latifundiários/agronegócio que, na disputa, se utilizam de diferentes mecanismos para conseguir seus objetivos. O agronegócio constitui-se de poder político, econômico e conta com o apoio da grande mídia; os pequenos agricultores/camponeses e os movimentos sociais se apoiam nas suas próprias organizações, nos seus coletivos e no potencial da educação do campo.

¹² O termo designa os negócios agropecuários propriamente ditos (envolvendo os produtores rurais), também os negócios da indústria e comércio de insumos (fertilizantes, agrotóxicos, máquinas, etc.) e a comercialização da produção (aquisição, industrialização e/ou beneficiamento e venda aos consumidores finais) (SAUER, 2008, p. 14).

Passadas duas décadas de intensos debates sobre as condições da educação no campo brasileiro, as tensões continuam, os pequenos agricultores e os movimentos sociais brasileiros continuam a resistir e a enfrentar o poder do latifúndio materializado nos grandes grupos nacionais do agronegócio e das multinacionais, que crescem em número e em poder político, ideológico, tecnológico e econômico.

Essas “pegadas”¹³ das constantes lutas que se dão no campo, refletem o contexto que dá origem ao projeto de educação proposto pelos trabalhadores do campo. É uma trajetória marcada por muitas lutas e conquistas por parte dos trabalhadores do campo, apesar de persistirem no campo disputas, conflitos, violência, mortes e perseguições. Sobre as tensões estabelecidas no campo, Caldart afirma,

Destaco dois grandes focos de tensões ou de concentração das contradições: o primeiro e principal está na própria dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo e do acirramento das contradições sociais que vem do movimento de expansão do capital, brutalmente acelerado no campo nestes últimos anos. O segundo diz respeito à relação tensa (que na sociedade capitalista não tem como não ser contraditória) entre Pedagogia do Movimento e políticas públicas, relação entre movimentos sociais com projeto de transformação da sociedade e Estado (CALDART, 2009, p. 47).

As percepções de Caldart indicam elementos que historicamente são os principais motivos da luta de classe no campo brasileiro: as contradições sociais inerentes ao movimento de expansão do capital, a negação dos direitos básicos aos povos do campo. Embora os movimentos sociais reivindiquem e participem da criação de algumas políticas públicas, nem sempre elas atendem aos seus anseios e as suas demandas. Ainda segundo Caldart (2009),

Na sociedade em que estamos e numa correlação de forças tão desfavorável aos trabalhadores e à própria ideia de transformações sociais mais radicais, não se espere que o Estado brasileiro, e nem mesmo que os ‘governos de plantão’, aceitem (primeiro) uma política de educação que tome posição (prática) por um projeto popular de agricultura, de desenvolvimento do campo, do país, que ajude a formar os trabalhadores para lutar contra o capital e para construir outro sistema de produção, outra lógica de organização da vida social (que é exatamente o objetivo originário da Educação do campo). E (segundo) que aceitem os movimentos sociais como protagonistas da Educação do campo, que aceitem os trabalhadores pobres do campo como sujeitos da construção (forma e conteúdo) de políticas públicas, ainda que específicas para sua própria educação. Se fosse assim, a hegemonia do Estado já seria outra (CALDART, 2009, p. 53).

¹³ s.f. Vestígio de pé deixado no solo; rasto, sinal. Ir nas pegadas, ir no encaço, perseguir (In: Dicionário da Língua Portuguesa).

Continuando a analogia com o fotógrafo que, em performance, faz contorcionismos para captar o melhor ângulo do objeto a ser fotografado, fiz um zoom no campo na década de 2000 – profundas transformações: grandes extensões de monocultura, alteração das relações dos camponeses com a terra, devastação das florestas (desmatamentos e queimadas em grande dimensão), fechamento das escolas do campo e ameaça à produção do conhecimento científico, envelhecimento da população do campo e forçada migração para a cidade, dentre outras.

A imagem produzida sugere a necessidade de se intensificar e fortalecer o processo de mobilização em favor da vida no campo que passa pela Reforma Agrária, por políticas públicas centradas nos camponeses e pela transformação do modelo econômico e das relações sociais em curso. A mobilização popular continua sendo o principal mecanismo de enfrentamento dos problemas sociais que a classe trabalhadora está vivendo no Brasil.

Em que pesem as contradições e os desafios vivenciados, a educação do campo e a Reforma Agrária têm sido consideradas, pelos movimentos sociais do campo, mecanismos de maior potencial na construção do projeto contra-hegemônico de educação e de sociedade. As percepções sobre a educação do campo que, expostas ao longo do texto, nos remetem às experiências vivenciadas na região onde estão localizadas as escolas *lócus* desta pesquisa, experiências que se iniciam em períodos que antecedem o meu recorte temporal – anos 1990 – mas considerá-las nesta pesquisa, nos ajuda a compreender o percurso histórico do problema investigado.

2.4 Pegadas da Educação do Campo na Região do Araguaia-MT

Nossa autêntica identidade coletiva nasce do passado e se nutre dele – pegadas sobre as quais caminham nossos pés, passos que representem nossas andanças de agora – mas não cristaliza na nostalgia. Somos o que fazemos e, sobretudo, o que fazemos para mudar o que somos: nossa identidade reside na ação e na luta. Por isso a revelação do que somos implica na denúncia do que nos impede de ser o que podemos ser.

(Eduardo Galeano)

A denominada Região do Araguaia, a que nos referimos neste trabalho, compreende a região da Prelazia de São Félix do Araguaia-MT, composta por 15 municípios localizados no Nordeste do Estado de Mato Grosso.

Figura 1 - Mapa dos municípios da Prelazia de São Félix do Araguaia-MT.



Fonte: Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia.

Os primeiros habitantes da região do Araguaia foram os povos indígenas – Xavante, Karajá, Javaé e Tapirapé. “A partir de 1910, ela começa a ser povoada também por sertanejos, agricultores sem terra, vindos do Nordeste à procura de terra livre para trabalhar” (LEITE, 1993, p. 34). Ainda conforme a autora, “muitos vieram seguindo as profecias do Pe. Cícero Romão: Vão atrás das Bandeiras Verdes, atravessem o Araguaia e lá vão encontrar as terras da promessa”.

Os sertanejos vinham em grupos de famílias e, ao chegar à região, se instalavam nas proximidades do rio Araguaia e ali iniciavam o trabalho de criação de gado e de plantação para a sobrevivência da família, o que causava conflitos com os primeiros moradores – os indígenas.

Em 1968 chega à região o Padre Pedro Casaldáliga e o irmão Manuel Luzon para iniciar o trabalho pastoral. Eles chegam à região no mesmo período em que também ali se instalam os latifúndios e assumem posições contra os mesmos, colocando-se ao lado dos índios e posseiros. (LEITE, 1993, p. 34).

Logo na década de 1970 se intensificou a especulação da terra pelo capital (nacional e Internacional), facultado pelo projeto de modernização da agricultura, criado pelo governo brasileiro. A forma como o governo federal negociou a terra nessa região gerou conflitos e tensões. Ali se instalaram duas formas de ocupação: uma feita pelos agricultores sem terra,

vindos do Nordeste e aquela realizada, em um segundo momento, pelas grandes empresas, formando grades latifúndios.

Para a instalação dos latifúndios, fez-se necessário a exploração de mão de obra. Criou-se a figura do capataz, conhecido na região como “gato”, responsável por conseguir mão de obra barata para o trabalho nas fazendas. Esses personagens (os gatos) tinham como atribuições recrutar e contratar os peões – homens que vinham, em sua maioria, dos Estados do Nordeste e de Goiás, em busca de boas condições de trabalho, de bons salários e oportunidades para mudar de vida.

O método de recrutamento é através de promessas de bons salários, excelentes condições de trabalho, assistência médica gratuita, transporte gratuito, etc. Quem faz este trabalho, são, geralmente, empreiteiros, muitos deles pistoleiros, jagunços e aventureiros que recebem determinada importância para executar tal tarefa (CASALDÁLIGA, 1971, p. 15).

Ao chegar à região, a realidade que os trabalhadores encontravam era outra – trabalho duro, sem direitos trabalhistas, salários baixíssimos – quase sempre os trabalhadores ficavam devendo ao patrão no final do mês e tinham que trabalhar em condições precárias de moradia e de alimentação, – análogas às do trabalho escravo.

Aqueles jovens ou pais de famílias passavam a “peões do trecho”. Sobre esses sujeitos Casaldália (1971) observa:

A maior parte do elemento humano é sertanejo: camponeses nordestinos, vindos diretamente da região do Maranhão, do Pará, do Ceará, do Piauí ou passando por Goiás. Desbravadores da região, “posseiros”. Povo simples e duro, retirante como por destino numa forçada e desorientada migração [...] com a rede de dormir nas costas, os muitos filhos, algum cavalo magro, e os quatro trens de cozinha carregados na sacola.

Indiferentes a tudo eles vão ganhando o pão de cada dia, pois para eles só existem dois direitos: o de nascer e o de morrer. [...] uma doença, uma boda, uma viagem, pode acabar com toda uma vida de dolorosas poupanças. O sertanejo nunca conheceu a lei do protesto, das greves, do direito ou do uso da razão. Todo o seu cabedal histórico está dentro das quatro paredes de um mísero rancho e na prole que aparece descontroladamente. Desfaz as suas profundas mágoas entre um e outro copo de cachaça, ou um cigarro de palhas, cujas bafaradas se encarregam de levar bem longe a infelicidade que ele tem bem perto (CASALDÁLIGA, 1971, p. 6-7).

De início, não havia organizações representativas dos trabalhadores rurais na região. Em 1970 é constituída oficialmente a Prelazia de São Félix do Araguaia e o padre Pedro Casaldália é sagrado bispo em 1971. Na sua ordenação episcopal, Casaldália lança uma carta pastoral intitulada – Uma Igreja da Amazônia em Conflito com o Latifúndio e a

Marginalização Social. Na carta, ele expressa a sua opção e compromisso com os pobres (posseiros/ trabalhadores rurais e os indígenas) e denuncia para as autoridades e para o mundo a violência instaurada contra a população da região, envolvendo a luta pela terra. Sua opção era explícita nas ações, nos documentos oficiais e inclusive nos cânticos/hinos cantados nas missas e celebrações:

Desempregados, pescadores desprezados venham todos se ajuntar
A nossa marcha para a nova sociedade.
Quem nos ama de verdade pode vir, tem um lugar... (CANTOS POPULARES, 2008, p. 488).

[...] Celebrar a comunhão/ com esse povão sofrido, é fazer a aliança/ com a causa do oprimido, é fazer a aliança com a causa do oprimido... (Idem, p. 193)

[...] Perdoa-nos quando com medo/ ficamos calados diante da morte! / perdoa e destrói os reinos / em que a corrupção é a lei mais forte./ Protege-nos da crueldade,/do esquadrão da morte, dos prevalecidos./ Pai nosso revolucionário,/parceiros dos pobres, Deus dos oprimidos! (Idem, p. 154).

Os versos citados são de cânticos muito entoados nas celebrações e reuniões nas comunidades do campo, afetadas por conflitos pela posse da terra e por outros direitos humanos negados ao povo do lugar. Serviam ora como acalanto, ora como estímulo à luta dos trabalhadores rurais.

Segundo Ferreira e Lopes (2004), o quadro de violência e exploração, criado a partir da entrada do latifúndio na região, não foi aceito de forma pacífica pelos posseiros que, apoiados pela igreja católica, organizaram-se e enfrentaram um longo período de conflitos e resistência, com significativas vitórias. Para o enfretamento da situação, os trabalhadores rurais, com o apoio da Prelazia – Igreja Católica de São Félix do Araguaia, se organizaram em Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e Associações, assessoradas permanentemente pelas equipes pastorais e advogados da CPT, vinculados à Prelazia de São Félix do Araguaia.

Conforme Leite (1993, p. 8), a luta dos trabalhadores da região do Araguaia começou a luta pela terra e, a partir dela, “ampliou-se para outras instancias, ganhando dimensões políticas [...] A identidade de cidadão é construída a partir dessa experiência de vida: do direito à terra passaram a reivindicar o direito à educação, à saúde e a opinar na política”.

Nos anos 1980, a região passou por modificações importantes em seus aspectos econômicos, sociais e políticos e os povoados ganharam novas configurações. Isso foi entendido como o início do “progresso”. Paralelamente à chegada do “progresso,” cresciam os problemas sociais e a disputa pela terra. A Prelazia, juntamente com as organizações dos

trabalhadores rurais, em todos os povoados da região, entendeu a importância da escola na luta do povo. Desse modo, ao lado da luta pela Reforma Agrária, desencadeou-se também a luta por educação, saúde e assistência social.

Ainda na década de 1970, foi criado o Ginásio Estadual do Araguaia – GEA, em São Félix do Araguaia – sede da Prelazia; a partir dele, foram realizados os cursos de formação de jovens e adultos na perspectiva do método Paulo Freire, além de oferecer ali mesmo, a formação em nível de 8ª série, antigo ginásio para os jovens da cidade, o que não era possível até aquele período.

Contra os nossos primeiros propósitos – fruto da velha experiência educacional da Igreja, fruto da própria experiência pessoal – decidimos enfrentar o problema do ensino: e construímos o "Ginásio Estadual Araguaia", de São Félix. Pago, em oitenta por cento (80%) da importância, com donativos dos nossos amigos da Espanha, e sem nenhuma contribuição oficial da Prefeitura, do Estado ou do Governo Federal. Foi uma aventura quixotesca, necessária, porém. (As poucas famílias que antes pretendiam pôr os filhos no ensino médio, deviam mandá-los à Barra do Garças ou ao Goiás. **E as forças novas da juventude se distanciavam da família e do lugar, provavelmente para não voltar jamais. E toda a renovação humana-social precisaria tanto dessa juventude, mais maleável, mais aberta e crítica!**) (CARTA PASTORAL – São Félix do Araguaia, 1971, p. 21). (Grifos nossos).

A carta pastoral desvela o descaso do poder público com a população, com as crianças e jovens de São Félix que tem, como contraponto, o compromisso da igreja local com as causas e os direitos do povo que ali vive,

Antes mesmo de existirem instituições públicas que dessem suporte ao trabalho escolar, o movimento social do Baixo Araguaia sempre entendeu a importância da escola na luta do povo. Experiências como a do ginásio de São Félix do Araguaia, os cursos de formação de jovens e adultos, a partir do método Paulo Freire, no início da década de 70, são exemplos deste movimento. Sua grande maioria era coordenada não só por uma direção, mas também por uma comissão de pais que, inclusive, ajudavam na seleção de professores. A maioria das escolas sempre esteve ao lado dos trabalhadores, tanto no que se refere à luta por terra, como aos aspectos cotidianos, buscando criar um espaço de vivência democrática na sala de aula. Isto foi o resultado de inúmeros enfrentamentos, de muitas lutas e perseguições, mas sempre o sonho estimulou a caminhada e a conquista que todos alimentavam no combate e na resistência (FERREIRA; LOPES, 2004, p. 43-44).

Em 1978, a partir de uma articulação regional dos educadores ligados à Prelazia de São Félix, criou-se o Curso de Capacitação de Recursos Humanos de Magistério para o 1º Grau – um curso de férias com duração de quatro anos, para os professores leigos da região, em convênio com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. A criação deste curso possibilitou aos professores leigos – a grande maioria oriunda das comunidades rurais,

crescimento pessoal e profissional naquela época. Ao concluir o curso em nível de 8ª série, os professores reivindicaram a continuidade dos estudos até completar o Ensino Médio com habilitação para o Magistério.

Em 1983, com as eleições municipais, representantes dos movimentos populares, assumem as prefeituras do município de Santa Terezinha, São Félix do Araguaia, e Canarana e as secretarias de Educação ficaram ao encargo de representantes do movimento dos professores, que buscaram desenvolver um trabalho conjunto, por meio de uma articulação entre os municípios, dando prioridade ao processo de formação de professores.

A luta por uma escola pública comprometida com a luta do povo ajudou a revelar, para o movimento social da região, a importância da conquista do poder público para dar suporte institucional ao projeto educacional. A conquista das prefeituras populares, na década de 80, marca um novo momento político, onde as propostas vividas pelo movimento popular se transformaram em política pública de educação (FERREIRA; LOPES, 2004, p. 44).

Na busca por resolver problemas acerca da habilitação dos professores leigos, que eram maioria na região, aquelas prefeituras, logo em 1984, implantaram o Projeto Logos II, um curso supletivo de 2º grau, com profissionalização em magistério, na modalidade a distância, vinculado ao MEC. “Este curso previa 204 módulos instrucionais de todas as áreas, com provas realizadas ao final de cada módulo. [...] Em 1984, de 121 alunos matriculados em São Félix do Araguaia, 43 concluíram, 52 desistiram, 01 pediu transferência e, mais tarde 25 foram para o projeto Inajá” (CAMARGO, 1997, p. 21). Sobre a proposta pedagógica do Projeto LOGOS II Alonso (1996) afirma que era completamente descolada da linha educacional da região, material de ensino, que não respeitava as diversidades regionais e era extremamente fragmentada, além da manipulação política que, segundo a autora, ocorria principalmente, nas prefeituras municipais que se utilizavam, tanto do projeto como dos professores, em proveito eleitoral. No entanto, mesmo com uma proposta metodológica fundada no tecnicismo, o Logos II foi a possibilidade que muitos professores da região do Araguaia tiveram, naquela época, para ter um Diploma de Magistério e se tornarem professores habilitados.

Numa perspectiva diferente de formação da oferecida pelo Logos II, a partir de 1987, foi criado pelas prefeituras identificadas, na região do Araguaia, o projeto INAJÁ, posteriormente o INAJÁ II. Esses projetos tinham como público alvo os professores leigos dos municípios da região, em sua maioria das escolas do campo.

A caracterização da região justifica os objetivos do projeto, que atende prioritariamente as escolas da roça e os professores provenientes, fundamentalmente da zona rural. [...] a preocupação maior do projeto foi, como vimos, com os professores rurais, pois, além de exercerem um trabalho muito solitário, possuem uma formação mais lacunar, quando comparado aos professores da cidade. Inclusive, a partir de 1983, o aumento do número de escolas do sertão foi grande dada as preocupações das prefeituras envolvidas no projeto Inajá, neste período governadas por este grupo preocupado com a qualidade da educação, especialmente na zona rural (CAMARGO, 1997, p. 51-52).

A autora discorre sobre a preocupação da região com a formação dos professores das escolas do campo, ou rurais, como se chamavam na época, ainda na década de 80 do século passado. Para a realização do curso (INAJÁ) se firmou um convênio entre as quatro prefeituras populares¹⁴ da Microrregião Norte Araguaia: Canarana, Porto Alegre do Norte, Santa Terezinha e São Félix do Araguaia, a Secretaria Estadual de Educação e a Universidade de Campinas – UNICAMP.

A proposta curricular do Projeto Inajá foi elaborada a partir de uma ampla pesquisa feita num esforço conjunto entre professores dos municípios conveniados e professores pesquisadores da UNICAMP – que se referenciavam na história da região, das escolas ali existentes e tinham como princípio, a valorização dos saberes e da experiência de cada sujeito para chegar ao conhecimento científico e universal. Os sujeitos do projeto definiram como objetivo, formar educadores que ajudassem o aluno a compreender a realidade concreta, tornando-o capaz de criticar e interferir no contexto em que viviam.

Seguindo os mesmos, ou quase os mesmos, pressupostos teórico-metodológicos do Projeto Inajá, em 1992, após muitas articulações e disputas políticas, foi aprovado para a cidade de São Félix do Araguaia, um campus da Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT que, por questões políticas e ideológicas, acabou sendo implantado em outro município – Luciara, da mesma região, e que, de imediato, passou a oferecer 03 cursos de Licenciaturas na modalidade Parceladas¹⁵. A chegada da UNEMAT na região com os cursos

¹⁴ Gestão política e administrativa com participação popular, projeto político que emana das comunidades locais, pautado na justiça social, com vistas à emancipação da coletividade. Os Prefeitos eleitos eram vinculados à corrente popular que, na época, se filiaram ao PMDB.

¹⁵ As Parceladas, de acordo com Albuquerque (1999), são cursos de licenciaturas plenas oferecidas no interior do Estado de Mato Grosso, exclusivamente para professores em exercício e que ainda não tiveram a oportunidade de se qualificar para a profissão que exercem, através de um curso superior. Os tempos curriculares nas parceladas são distribuídos de forma intensiva nos meses de janeiro, fevereiro e julho, período de férias e recessos escolares, com a presença do professor da área e de monitores e coordenadores de curso; e de forma continuada (etapas intermediárias entre uma intensiva e outra), abrangendo os períodos de trabalho escolar.

na modalidade parceladas garantiu a oportunidade aos educadores, inclusive aos das escolas rurais, de cursar o ensino superior.

Ainda, em se tratando da formação em nível médio dos educadores da região, em 1995, as condições do ensino verificadas nas escolas urbanas eram preocupantes; o mesmo ocorria nas escolas do campo, onde havia pessoas dando aula para séries iguais ou até acima das que haviam cursado. As consequências dessa situação são bastante conhecidas: elevado índice de evasão e repetência, despreparo do aluno para enfrentar a vida no campo ou na cidade e pouca ou nenhuma influência na transformação da realidade local.

Diante desse quadro, o governo do Estado de Mato Grosso, em parceria com 34 municípios do Estado, entre eles São Félix do Araguaia na condição de município polo na região, cria o Curso GERAÇÃO – Projeto de Formação e Habilitação de Professores Para o Magistério, voltado para o professor das escolas rurais, com duração de três anos e meio, a contar de janeiro/1995. Um levantamento da formação dos professores que atuavam nas escolas da região naquela época constatou que era muito pequeno o número de professores com licenciatura em nível superior, quase insignificante, além daqueles que não tinham nem o magistério.

Assim sendo, estamos propondo um projeto de formação e habilitação para o Magistério, totalmente voltado para o professor da área rural. O Projeto GerAção atenderá 760 professores de 34 municípios de Mato Grosso, num prazo de três anos e meio, a contar de janeiro de 1995, num trabalho de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e as prefeituras participantes (MATO GROSSO, 1995, p. 12).

Tomando como exemplo o município de São Félix do Araguaia, conforme documentos da Secretaria Municipal de Educação havia naquela época, 140 professores. Destes, 73 tinham o magistério, apenas 18 tinham Licenciatura Plena, 24 tinham o 1º Grau completo, 03 tinham o 1º incompleto, 12 tinham outro 2º Grau completo (Propedêutico, Tec. em Contabilidade, Científico) e 10 tinham o Ensino Médio incompleto (MATO GROSSO, Projeto Geração, 1995, p. 11). Considerando que essa realidade era semelhante nos demais municípios da região, a partir de 1997, os novos secretários de educação de sete municípios (São Félix do Araguaia, Ribeirão/Cascalheira, São José do Xingu, Luciara, Alto Boa Vista, Porto Alegre do Norte, Canabrava do Norte, Santa Terezinha e Confresa) assumem o compromisso de retomar um trabalho coletivo de educação na região, iniciado na década de

1980 e interrompido por alguns anos, devido a alterações no quadro político¹⁶ da região; construíram uma política educacional em parceria com as Universidades, em especial, com a Universidade do Estado de Mato Grosso, que já se encontrava instalada na região.

O primeiro exercício foi o de resgatar a história educacional da região – buscando nela os elementos necessários para a construção de uma proposta educacional capaz de fornecer a chave para a compreensão da realidade política, social e educacional do período. Esse movimento dinamizou novamente a região e imprimiu novas configurações às escolas.

Os secretários municipais de educação e a UNEMAT – Campus do Médio Araguaia criaram o Fórum Permanente de Educação do Araguaia. O fórum apontou como questão central a ser atacada, a curto e médio prazo, a formação dos professores das escolas públicas da região. Como forma de dar início às discussões, em função de um grande projeto Regional de Educação, o Fórum realizou, em 1997, a I Mostra Regional de Educação do Araguaia. O evento tinha como objetivo articular de modo compartilhado, fortalecer e socializar as experiências de educação no/do Araguaia.

É um movimento que se afirma entre os educadores, administradores, políticos, pais, alunos e a prefeitura de São Felix do Araguaia, através da Secretaria Municipal de Educação, que orgulhosamente vem sediando, acolhendo e promovendo junto com os municípios que circunscrevem a região, a construção de focos de resistência e de esperança para o Brasil (FERREIRA; LOPES, 2004, p. 170-171).

A Mostra Regional de Educação do Araguaia chegou a sua 5ª versão, reunindo mais de 1.500 participantes da região e do Estado, inclusive, com a participação de Ministros da Educação e do Meio Ambiente. Na ocasião, os ministros receberam um documento denominado “Carta do Araguaia”, que foi elaborado pelas lideranças políticas e representantes das diferentes organizações populares dos municípios participantes, que nela apresentavam os desafios da região na área de educação e do meio ambiente.

A deficiência no sistema educacional no que tange ao ensino público, principalmente, na zona rural, desafiava os novos gestores da Educação municipal que compunham o fórum. Cada município, em observância às linhas definidas pelo fórum, inventava sua maneira de enfrentar os problemas locais.

¹⁶ Assumiram as prefeituras, em boa parte dos municípios da região, Prefeitos de partidos de direita, gestão antipopular, contrários aos projetos das prefeituras populares que se encontravam, ainda, em processo de consolidação.

São Félix do Araguaia, por exemplo, se lançou na luta por ampliar as possibilidades de os professores da rede municipal cursarem o ensino superior, e considerando que a UNEMAT através dos cursos na modalidade parceladas não atenderia, em curto prazo, toda a demanda da região por curso superior, os dirigentes municipais de São Félix, com o aval e em parceria com outros doze municípios da região, reivindicaram à UNEMAT um núcleo da Coordenadoria de Educação a Distância – CEAD. O processo de articulação durou quatro anos e, em 2004, foi implantado o núcleo da EAD, com sede em São Félix, com o curso de Pedagogia, com Habilitação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando, aproximadamente 650 professores, a maioria deles da zona rural da região do Araguaia.

A história da região do Araguaia que focalizo, testemunha que todas as conquistas alcançadas pelo povo são frutos de projetos e trabalhos coletivos – comunidade escolar e municípios engajados. Todos os grandes projetos educacionais foram realizados de modo consorciado, com muitas parcerias e participação das comunidades locais.

No próximo tópico, apresento retalhos de experiências de educação vivenciadas nos municípios onde realizei a pesquisa, com fins de recuperar um pouco do percurso histórico da educação dos povos do campo do lugar de onde estou falando e encontrar nele elementos para compreender as razões das configurações do Ensino Médio que ali se constrói. Nesse sentido Albuquerque (2004, p. 6) afirma:

[...] retomar uma memória histórica faz sentido, faz um imenso sentido, porque nós não estamos tomando a memória histórica como revirar um arquivo morto e... procurar dados. Não é isso, nós estamos olhando para o passado, como diz o filósofo alemão, Walter Benjamin, para dar densidade ao presente, para dar força, vida ao presente. Saber a história, retomar a história, pesquisar a própria história é conhecer as próprias raízes e é construir a própria vida hoje a partir dessas raízes.

2.5 A Construção da Escola Necessária: a luta e a teimosia do povo... romper “cercas”, alargando caminhos

Pretendo, a partir de agora, focalizar os contextos histórico, político e social de dois municípios: Novo Santo Antônio e São Félix do Araguaia, onde estão localizadas as escolas selecionadas para a presente pesquisa.

Novo Santo Antônio – antigo Santo Antônio do Rio das Mortes, durante o período de 1977 a 1981 viveu um intenso conflito entre os posseiros, pequenos agricultores/trabalhadores rurais e o grupo Abdala Zarzur (latifundiário) de São Paulo, que disputava a posse da terra já habitada há anos pelos camponeses/posseiros.

Santo Antônio do Rio das Mortes era um patrimônio que tinha sido cercado por uma fazenda, a sede da fazenda estava dentro do povoado, e um dos líderes da comunidade chegava na (equipe) da Prelazia e dizia sempre: *Tem que ter gente (da equipe pastoral) lá no Santo Antônio, tem que ter gente lá no Santo Antônio. Se não tiver uma boa escola, o povo vai entregar a terra pra fazenda e vai cair fora de lá. Se tiver escola boa, eles vão ficar.* Então, uma proposta que nasce de uma comunidade organizada tem o seu resultado. A gente foi para lá, fizemos escolas por todo aquele sertão... pesquisando a história, escrevendo a história do lugar, construindo um modelo de escola, partindo dessa realidade de escola viva. Uma escola que justificava qualquer tipo de ação revolucionária lá dentro. A gente saía, vamos fazer uma reunião de escola lá no lago do capitão. Por quê? Lá a gente queria fazer reunião do sindicato que era proibido, queria fazer reunião de estratégia de como enfrentar a fazenda. Então a gente dizia: Vamos fazer reunião da escola. Participava todo mundo, pai, mãe, criança, professor, todo mundo ia para lá, a gente justificava tudo que não podia, inclusive, levar panelas da escola, podia fechar a escola... (ALBUQUERQUE, 2004, p. 7).

Já naquele tempo, conforme pode se conferir no depoimento anterior, os trabalhadores rurais viam na escola um grande potencial para ajudar na luta pela conquista da terra e outros direitos negados a eles. A partir dessa percepção, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santo Antônio do Rio das Mortes, por intermédio de seu presidente, senhor José Rodrigues, buscou insistentemente a criação de uma escola boa (no dizer dele), comprometida com as demandas do povo do lugar.

Os critérios para ser professor na época eram a escolaridade e o engajamento político nas questões da comunidade, em especial, na luta pela terra. As pessoas que apresentavam as melhores condições quanto à escolaridade, tinham cursado apenas os anos iniciais do ensino fundamental (antiga 4ª série primária). Os pais indicavam e em reuniões, por meio de votação, selecionavam as pessoas, que passavam a formar o quadro de professores.

A proposta curricular da escola fundamentava-se nas ideias de Paulo Freire, tinha como objetivo maior a conscientização para a libertação, os conteúdos se originavam das demandas do povo pela permanência na terra e buscavam nas diversas ciências relações e explicações para os fenômenos que afetavam a vida das pessoas daquela comunidade.

Os conteúdos trabalhados sempre estabeleciam vínculos com os problemas vivenciados pelas famílias, e eram apresentados numa perspectiva crítica para que as crianças e adolescentes compreendessem o seu mundo. Para facilitar a compreensão das crianças e adolescentes, os temas ou “complexos” relacionados aos conflitos em curso, viravam teatro, músicas, cordéis, origamis e assim se construía a escola necessária para o fortalecimento da luta pela terra e para o aprendizado dos conhecimentos científicos em articulação com os saberes do povo do lugar. Deste modo, o currículo vivenciado era dinâmico e contextualizado.

Segundo Albuquerque (2004), “os currículos eram nascidos das beiradas de um rio, nascidos das lutas do sertão, nascidos da alegria das mulheres trabalhadoras, então eram currículos novos, técnicos e científicos, reconhecidos e vivos porque ligados à própria existência da população local”.

Para Gentil (2002),

A escola na região é também um espaço político de suma importância, ela serve como um sinal, um marco na relação com determinado espaço geográfico. Além disso, sendo um espaço reivindicado, quando conquistado, é utilizado por aqueles que dele se sentem participantes. É na escola que se realizam as celebrações, festas, reuniões diversas. É tomada como um espaço público e dessa forma é ocupado. Sendo assim, torna-se também alvo de disputa, o que reforça o seu lugar como lugar de poder. Um povo que luta para ser reconhecido como cidadão trava diversas lutas pela, na e através da escola (GENTIL, 2002, p. 54).

Em Santo Antônio do Rio das Mortes, a escola necessária foi construída articulada à luta do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e tornou-se centro de referência cultural da comunidade. Constituiu-se como um espaço de formação científica, política e de definição de estratégias de luta pela posse da terra. A tensa luta entre posseiros e os “tubarões¹⁷” durou anos, até que uma ordem judicial favorável aos trabalhadores rurais garantiu a desapropriação da fazenda e a partilha da terra entre os posseiros. Após a decisão da justiça, proferida em 1981, o INCRA desapropriou a fazenda (Florão do Mureré), fez o loteamento e assentou oficialmente as famílias que lá viviam, garantiu desse modo, a permanência das famílias em suas pequenas propriedades, onde continuam produzindo a vida, em meio à certeza de que os camponeses e a escola nessa luta foram vitoriosos.

Antônio Bendito/ braço do menino,
 Não nos deis dinheiro,/ nem falso destino.
 Nas pragas da morte, / nas águas da vida,
 Dai-nos mais que sorte,/ coragem unida.
 Terra garantida, / coração sincero,
 Teimosia e tino,/ fé no companheiro/
 e o amor Divino...
 (Letra de Casaldáliga - Cantos Populares, p. 470).

O trecho em destaque é do hino de louvor a Santo Antônio, padroeiro do lugar, cantado na igreja, na escola e nas reuniões do Sindicato dos Trabalhadores Rurais como forma de encorajamento e expressão do posicionamento político diante dos conflitos pela posse da terra.

¹⁷ Denominação dada aos latifundiários que se apropriavam ilegalmente das terras na região do Araguaia.

Para comemorar a conquista da terra e a libertação da comunidade do poder do latifúndio, a escola organizou, em 25 de fevereiro de 1981, um grande desfile (O Grito da Independência) com a participação dos estudantes, das lideranças sindicais e da comunidade em geral, conforme mostra as fotografias a seguir.

Figura 2 - Santo Antônio do Rio das Mortes: desfile em comemoração à desapropriação e partilha da Terra.



Fonte: Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia.

Ainda como forma de manter viva a memória da luta vitoriosa, a comunidade de Santo Antônio do Rio das Mortes decidiu homenagear o seu maior líder sindical, cravando o seu nome na fachada da Escola Rural Produtiva, criada na década de 1980, para atender os filhos dos trabalhadores rurais do seu entorno e municípios circunvizinhos.

Figura 3 - Fachada da escola rural produtiva – homenagem ao posseiro José Rodrigues.



Fonte: Arquivos da prelazia de São Félix do Araguaia.

Esta pesquisa encontrou fortes indícios de que a escola rural municipal necessária, transgressora e libertadora de antes, cumpriu o seu papel na época. Ela vem sofrendo modificações na estrutura física, no modelo de gestão, no currículo e em sua filosofia e tem como desafio pensar a educação necessária à realidade atual dos jovens camponeses – sujeitos do ensino médio vinculados a ela.

São Félix do Araguaia, onde se localiza a outra escola selecionada para esta pesquisa, por muito tempo ocupou a condição de polo da denominada região do Araguaia, provavelmente por ser a sede da Prelazia, por seu pioneirismo em projetos alternativos de educação, além de sua localização geográfica na região. A história do município é marcada pelos intensos conflitos armados (ou não) pela posse da terra, conforme o testemunho de uma professora da região:

Muito sangue foi derramado aqui na comunidade e no campo, muitos companheiros nossos foram castigados, torturados; ocorreram mortes também. Quando a noite chegava, nós saíamos para procurar na mata os nossos companheiros vivos e, inclusive os mortos... Foi uma luta muito desigual, enquanto os invasores e os grandes grileiros estavam fortemente armados, nós lutávamos com cipós nas mãos - eram as armas que dispúnhamos. Lutamos e vencemos, por isso hoje estamos aqui, embora alguns já venderam suas terras e foram embora¹⁸... (L. L. A, 2004).

O município hoje conta com 09 assentamentos e três distritos. As escolas municipais são todas na zona rural, com exceção de duas creches que estão na cidade. Até 2004, o

¹⁸ Depoimento retirado do livro Tybysirá – Educação do Campo e Visibilidade Social – uma experiência no sertão do Araguaia.

município contava com 18 escolas, atualmente, são 12, conforme dados do Plano Municipal de Educação/2015. Seis foram fechadas.

No período de 1997 a 2004, o município de São Félix desenvolveu um projeto de educação do campo, considerado inovador na época, denominado TYBYSIRÁ – Vocábulo do povo Karajá que significa *aquele que não morre, que persiste no tempo, que se renova sempre, que supera a morte*.

Veiga (1995, p. 14) diz: “Buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários”. Na perspectiva de Veiga, projeto como o Tybysirá apresenta indícios de ousadia por parte dos sujeitos do processo educativo. O projeto, pensado pelas escolas e apoiado pela administração pública municipal, na segunda metade da década de 90 e início da década 2000, fundamentava-se nos princípios,

[...] da Democracia – que tem por base o reconhecimento, a equidade, o respeito e a tolerância do outro; a liberdade – que expressa a autonomia e espelha a afirmação pessoal e coletiva, e autor responsável; da Sensibilidade – que manifesta o sentir, o perceber e o significar do propósito e da ação do outro individual e coletivo; da Solidariedade – desprendimento de si, ato de aceitação e de expressão de amor sem reservas ou limitação do outro; da Beleza – gesto pessoal que evoca e considera a singularidade revelada, nem sempre descoberta, admirada e assumida na cultura e na natureza, força capaz de impelir permanentemente a ação transformadora; da Criatividade – que se revela capaz de inovar, de recriar, de ir além do meramente previsto (FERREIRA; LOPES, 2004, p. 101).

Os valores e princípios eleitos pelo coletivo da comunidade escolar sinalizam o desejo de se fazer da escola um espaço de acolhimento das diferenças, de promoção da liberdade e da emancipação de seus sujeitos. Sobre esse projeto, há uma série de depoimentos dos sujeitos da educação do campo, no período de seu desenvolvimento, que anunciam o problema que estava a se iniciar na época.

Quando a monocultura entrar pra valer, não teremos mais a escola em Chapadinha, pois as famílias migrarão para as cidades, vão tentar a vida em outra região. Sabemos que o dinheiro que as famílias estão recebendo pela venda da terra parece muito, mas na verdade, é muito pequeno, muito insignificante, porque ele vai garantir moradia e trabalho por muito pouco tempo; logo acaba! E acabando o dinheiro, como já aconteceu com muitos que venderam suas terras, o que vem depois? Desemprego, fome, sofrimento, tristeza, abandono. Quando o trabalhador sai de sua terra ele não tem mais retorno¹⁹ (H.P, 2004).

¹⁹ Depoimento retirado do livro Tybysirá – Educação do Campo e Visibilidade Social – uma experiência no sertão do Araguaia.

A referência acima parece profetizar o que viria acontecer mais tarde na região. O depoimento evidencia o núcleo do problema que referenciava o projeto de Educação Tybysirá. Revela ainda o cuidado com as pessoas e com as relações interpessoais estabelecidas a partir da escola. Nessa perspectiva, Veiga (2001) afirma que “o mundo da educação diz respeito às pessoas e aos seus contextos sociais, culturais, aos sujeitos, aos acontecimentos, aos conflitos de liberdade e decisão e as condições de vida, tanto em plano individual como coletivo”. (VEIGA, 2001, p. 41).

A escola que se propõe libertadora desenvolve a sua caminhada sempre focada nas questões básicas da vida das pessoas. Busca a participação coletiva sustentada no diálogo e na alteridade. Nesta perspectiva, encontramos no livro *TYBYSIRÁ Educação do Campo e Visibilidade Social – Uma Experiência no Sertão do Araguaia*, a seguinte apreciação de uma professora participante: “O projeto Tybysirá foi ficando cada vez mais importante para todos, com a participação das crianças, com a participação dos pais e da comunidade. O projeto traz os pais para dentro da escola” (K.R, 2004).

Outro depoimento também retirado do mesmo livro defende: “Este modelo de escola deveria existir em todo canto. Aqui os pais mesmo analfabetos ajudam a construir a escola que quer para seus filhos. A avaliação antes era dado um número, o pai não sabia o que aquilo queria dizer, agora não. A avaliação vê nosso filho por inteiro” (E.M. Avô de aluno, Escola Pontinópolis – SFA, 2004).

As falas dos sujeitos da escola dão indicativos de que o projeto de educação do campo do município de São Félix do Araguaia, no período identificado, tinha estreita relação com o projeto de educação defendido pelo movimento de articulação Por uma Educação do campo – Educação pensada pelos sujeitos do campo, a partir das demandas locais e de princípios emancipatórios.

Contudo, essa região tem se modificado radicalmente nas duas últimas décadas. As modificações são notadas desde a composição dos quadros políticos, a forma de ocupação da terra, as relações intermunicipais e as configurações da educação.

Hoje, a região do Baixo Araguaia²⁰ também tem se modificado, através de relações novas entre os sujeitos sociais e produtivos. A terra adquiriu significado novo, valores novos de uso e de troca. Toda a região está destinada à monocultura da soja. Mais uma vez o produtor familiar é empecilho à expansão do agronegócio. Recrudesce a investida para a aquisição dos imóveis dos produtores familiares. Os

²⁰ A denominação atual é: microrregião norte Araguaia – Nordeste de Mato Grosso.

mecanismos de pressão decididamente e estrategicamente substituídos. Pelo que já se pôde constatar, tudo leva a crer que os resultados obtidos até o momento pelos empresários têm sido eficazes (FERREIRA; LOPES, 2004, p. 43).

O grande capital do agronegócio, silenciosamente, ocupou a região. A terra, antes conquistada na luta coletiva, hoje é vendida por preços irrisórios pelas famílias, individualmente. Algumas famílias que tentam resistir às investidas do grande capital ficam cercadas e pressionadas, depois de um tempo, também entregam a sua posse e vão para a cidade em busca de vida mais fácil ou vão procurar terra em outro município ou região. As posses, antes cheias de vida – pessoas trabalhando, produzindo, casando-se, fazendo festas, rezando em comunidade, diversidade de pássaros, animais silvestres, frutos nativos e muita água – agora estão se tornando um “deserto verde”, formado por grandes plantações de soja.

Ao refazer o percurso histórico da educação na região e focalizar os dois municípios onde estão localizadas as escolas de interesse desta pesquisa, um fato nos chamou a atenção. Muitas lutas foram encampadas em defesa dos camponeses, de projetos educacionais libertadores e escolas dos anos iniciais em todas as comunidades dos dois municípios pesquisados. Entretanto, as escolas de Ensino Médio no campo só entram na pauta de luta no final dos anos de 1990, início dos anos 2000, o que provavelmente levou à interrupção precoce dos estudos por parte da maioria dos jovens e a migração de outros para a cidade. Em São Félix do Araguaia, por exemplo, foi somente no ano de 2000, por força de mobilizações e reivindicações dos jovens camponeses e seus familiares, que a Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso criou o Ensino Médio nas comunidades rurais.

A não inclusão do Ensino Médio na pauta de luta dos movimentos sociais da região pode ter contribuído para naturalizar a ideia de que, para cursar o Ensino Médio ou a Universidade, tem que se deixar o campo e a família. Isto tem causado, historicamente, grande transtorno para as famílias camponesas. Perguntamos: E os jovens camponeses? Que lugar eles ocuparam/ocupam nos projetos educacionais desses municípios? Cabe observar que anteriormente aos anos 2000, alguns jovens camponeses da região tiveram acesso ao Ensino Médio ofertado para a formação de professores leigos, ou seja, para um público alvo específico, deixando de fora todos os demais que não eram professores.

A ausência de políticas públicas que garantam boas condições de trabalho e renda, serviços de saúde e educação em todos os níveis e lazer para os filhos dos pequenos produtores familiares, e, principalmente, o aumento da concentração de terras, a expansão do agronegócio têm forçado a migração campo/cidade na região. Sobre isso, os dados do

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), apresentados anteriormente, testemunham esse cenário de expansão da concentração de terras no Brasil nas últimas décadas e a conseqüente expulsão dos moradores do campo.

Contudo, nos últimos anos, vem crescendo nos municípios a preocupação com a oferta do Ensino Médio no campo. Atualmente, há nos municípios pesquisados, alguns pequenos núcleos do Ensino Médio – as denominadas Salas anexas. São salas de uma escola estadual urbana que funcionam nos prédios das escolas municipais no campo, sob a gestão e coordenação do Estado, para atender aos jovens que concluíram o ensino fundamental. Então perguntamos: que configurações têm o Ensino Médio ofertado nas Salas anexas? Seus princípios e objetivos comungam com os princípios da educação do campo? Indagações como essas nortearam a presente pesquisa.

CAPÍTULO III

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O “CALCANHAR DE AQUILES” DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Ensino Médio tem se configurado como o “Calcanhar de Aquiles” da educação brasileira. A literatura sobre o tema indica que essa etapa de ensino traz, desde sua origem, elementos sobre os quais há constantes debates e disputas, principalmente, no tocante à questão da dualidade – para uns, foco nas habilidades profissionais; para outros, preparação para ascender ao alto saber desenvolvido pela humanidade; e da identidade – ora para o ingresso no Ensino Superior, ora para qualificar para o ingresso imediato no mercado de trabalho. Seu caráter seletivo e excludente é histórico; ao priorizar a formação da alta sociedade, deixava-se de fora a grande maioria da população, os pobres, os trabalhadores e, especialmente, os camponeses.

Neste capítulo, abordo o Ensino Médio no Brasil, buscando compreender as suas configurações, consubstanciadas nas reformas educacionais realizadas a partir dos anos 90 do século XX. Não é a minha intenção fazer uma linha cronológica desta etapa da educação básica; selecionei apenas alguns fatos que, a meu ver, corroboram para a configuração do Ensino Médio, por isso, os referencio no tempo histórico.

Inicialmente, faço apenas uma breve incursão no período que precede os anos de 1990, com fins de trazer o contexto histórico e político que originaram tais configurações e, em seguida, pontuo as tentativas de reformulação do Ensino Médio, efetuadas nas últimas décadas.

3.1 Processo de Abertura Política no Brasil - democratização do ensino médio?

A década de 80 do século passado foi marcada por uma série de movimentos reivindicatórios por abertura política, eleições diretas e participação popular nos rumos da sociedade. O movimento “Diretas Já,” desencadeado nos anos de 1983 e 1984, liderado pelo então Deputado Dante de Oliveira, do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), culminou com a eleição do primeiro presidente civil, após um período de 20 anos de um regime político fechado.

Em 1985, foi eleito pelo Congresso Nacional, Tancredo de Almeida Neves, do PMDB, presidente da República, que veio a falecer logo após a eleição. A presidência da república foi então ocupada por seu vice, José Sarney, também do mesmo partido. Em 1987, foi instalada no Congresso Nacional uma Assembleia Nacional Constituinte para a elaboração de uma nova Constituição Brasileira, promulgada em 1988. Essa nova Constituição Federal trouxe, em seu bojo, por força dos movimentos sociais, um conjunto de direitos fundamentais ao cidadão, como se pode ler no Artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

No que se refere especificamente à educação, a CF/88, no artigo 205, preceitua que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família, cujos objetivos são o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Nesta perspectiva, o Ensino Médio, segundo a lei, torna-se gratuito e obrigatório em âmbito nacional.

Em 1996, essa determinação de obrigatoriedade do Ensino Médio sofre alteração pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996, conforme se lê no inciso II do art. 208: “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Observa-se que a obrigatoriedade é excluída do texto constitucional e, por conseguinte, secundarizada pelas instituições de ensino público. Pode se inferir daí que os projetos educacionais, em função das características e demandas dos diferentes períodos históricos, sofrem modificações para se ajustarem às demandas do capital financeiro.

O Ensino Médio surge e se expande no ocidente – assim como no Brasil – com uma configuração dual, mantendo-se assim por toda primeira metade do século XX e, em muitos países, até por mais tempo. Esta configuração cumpria uma dupla função. De um lado, a formação de mão de obra qualificada. De outro, a formação das elites políticas e profissionais, com uma finalidade propedêutica e socialmente distintiva. Ou seja, o Ensino Médio assim constituído mantinha a apropriação diferenciada do conhecimento socialmente produzido: para uns, foco nas habilidades profissionais; para outros, preparação para ascender ao alto saber desenvolvido pela humanidade (KRAWCZYK, 2014, p. 78).

A autora citada desvela a escola de Ensino Médio como reprodutora da divisão de classes sociais. Segundo ela, a dualidade do sistema de ensino assevera as desigualdades sociais e naturaliza uma escola que apenas “prepara para o mercado de trabalho”, destinada aos jovens oriundos da classe trabalhadora, e uma escola de formação geral, com foco no ensino dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, destinada aos jovens de

classe alta. Para garantir a separação de classe social nas escolas de formação de nível médio, a seleção dos alunos era feita ainda no ensino fundamental,

[...] Socialmente, seus alunos provinham das classes sociais mais elevadas [...]; pedagogicamente, seus alunos eram recrutados, desde o ensino elementar, por meio de classes ou escolas preparatórias; profissionalmente, visavam essas instituições habilitar, com exclusividade, às ocupações que exigiam nível superior (SILVA, 1961, p. 80).

Como se pode observar, a partir da afirmação de Silva, se utilizava de critérios perversos e excludentes para se formar o quadro de estudantes do Ensino Médio. A classe trabalhadora não tinha o direito de decidir se faria ou não o ensino superior. A maioria dos jovens, excluída das escolas de Ensino Médio, estaria, em consequência, impedida de sonhar com o ensino superior. A divisão de classes sociais existentes na sociedade era aprofundada e legitimada pela escola.

A experiência acumulada historicamente pela escola de nível médio, de trabalhar com um grupo seletivo – filhos de famílias escolarizadas, de cultura urbana – um público mais ou menos homogêneo, não tendo que se preocupar com qual algum tipo de currículo que fosse mais apropriado para o seu público; precisaria apenas desenvolver as competências exigidas para que o estudante fosse aprovado no vestibular. Isso porém, já não era mais suficiente para responder aos novos desafios do fim dos anos 1980 e 1990.

Conforme Rodrigues (2010), a ideologia neoliberal se intensifica no Brasil a partir dos anos 1990 e passa a exigir do ensino médio, a ressignificação de suas finalidades. Deste modo, logo no início dos anos 90 do século XX, iniciou-se no Brasil, um processo de reforma do ensino de nível médio, por exigência das mudanças no mercado de trabalho, em função da globalização da economia e do desenvolvimento científico e tecnológico. Tais reformas foram financiadas com recursos do capital estrangeiro, logo, o projeto pedagógico e o processo de formação dos estudantes deveriam estar de acordo com os interesses dos organismos internacionais que, além de financiamentos, também prestavam assessoria para garantir a implementação da reforma educacional no Brasil. Assim, vemos que “os ajustes da economia brasileira ao contexto econômico foram acompanhados da presença de organismos internacionais, que passavam a orientar as reformas na educação em termos organizacionais e pedagógicos” (BRASIL, 2013, p. 22).

O Brasil e os demais países considerados em desenvolvimento encontravam-se sob as ordens do Fundo Monetário Internacional – FMI, e do Banco Mundial; o mercado de

trabalho exercia, naquele momento, forte pressão sobre o setor educacional por reformas que produzissem um profissional de perfil condizente com as novas demandas do setor produtivo e financeiro.

No que diz respeito à reforma curricular, o pressuposto da necessidade de adequação da escola média às demandas da economia traduzia-se [...] na necessidade de mudança do paradigma curricular. De modo recorrente, as proposições oficiais afirmavam que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Em substituição, foi proposta a organização curricular com base na definição de competências e habilidades (SILVA, 2013, p. 1).

A referência anterior evidencia a relação de submissão da educação às demandas do sistema econômico. Fica evidente também o poder dos organismos internacionais, a ponto de determinar a organização e as questões pedagógicas do sistema educacional brasileiro, que passa a operar a partir de comandos e interesses externos. Isso poderia ser justificado pelo dito popular “manda quem paga a conta”, de modo que, naquele período,

A reforma do ensino médio sinalizou para o desenvolvimento de capacidades mais sofisticadas: o pensamento criativo, a resolução de problemas, a capacidade de aprender, ao lado de qualidades pessoais como responsabilidade, organização, liderança e autonomia (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 156).

Sujeito criativo, com capacidade de resolver problemas, com capacidade de aprender, ser responsável e com liderança, tudo isso configura-se, não como um pressuposto do desenvolvimento humano, mas única e exclusivamente como um mecanismo essencial ao desenvolvimento das forças produtivas demandadas para garantir a expansão do sistema capitalista. A escola de ensino médio teria, então, a finalidade de desenvolver nos sujeitos – estudantes do ensino médio – competências para atender às exigências do mercado de trabalho, que precisava crescer e se adequar às demandas econômicas daquele momento, para se tornar mais competitivo.

A partir dessa mudança, o Ensino Médio, que historicamente se ocupou com exclusividade da formação das elites administrativas, passa a se ocupar também da qualificação dos trabalhadores para os novos postos de trabalho, que demandavam competências mais sofisticadas do que em períodos anteriores.

Para Rodrigues (2010, p. 183), “diferentes concepções estão presentes no processo de composição do Ensino Médio, expondo seu caráter dual e a supremacia da concepção

liberal que propõe, para a escola secundária, e de resto para todo o sistema educativo, uma função utilitarista e regida pelas necessidades do mercado”.

Observa-se, pelas características dessa reforma, a influência efetiva do mercado de trabalho no Ensino Médio e nas expectativas de formação dos estudantes da classe trabalhadora. Na contramão, Arroyo (1990) defende o fim da subordinação, “conectivo” da educação com o mercado de trabalho, e propõe que se tome a educação como um fator de mudança social, capaz de promover a formação integral dos trabalhadores. O autor se opõe ao paradigma de educação média dos jovens trabalhadores centrada na preparação para o mercado de trabalho, sem a dimensão da formação para o exercício da cidadania.

Em 1990, entrou na agenda política, com fins de atender aos ditames do capital internacional, o projeto de enxugamento da máquina estatal, por meio da estratégia de aumento das privatizações, bem como forte concorrência no setor privado, sempre presente no capitalismo. Foi neste contexto que se elegeu Fernando Collor de Melo, em 1989, o primeiro presidente do Brasil eleito pelo voto direto do povo. O programa de Fernando Collor de Melo contemplou a política desenhada pelos organismos internacionais, de diminuição dos gastos públicos e de início da implementação do processo de privatizações de estatais brasileiras. Após dois anos no Governo, Collor renunciou ao mandato, para não sofrer um *impeachment*. Contudo, o processo de privatização reivindicado pelo grande capital estrangeiro continuou com Fernando Henrique Cardoso, Ministro da Fazenda do governo de Itamar Franco, que substituiu Fernando Collor e, depois, foi presidente no período de 1995 a 2002.

É neste cenário, caracterizado pelo processo de privatização dos bens e serviços públicos, de avanço e consolidação do neoliberalismo, como uma reestruturação do modelo de desenvolvimento, face à crise enfrentada por este sistema, que se insere o debate em torno da reforma educacional, que culmina com a elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Portanto, para se entender a reforma do Ensino Médio no Brasil, a partir dos anos 1990, precisa se levar em consideração as suas relações com o modelo de desenvolvimento instaurado no país, na época, e as forças políticas opostas que disputavam projetos de sociedade e de Ensino Médio distintos.

Para a constituição da nova LDB, dois projetos entraram em disputa – um do governo, orientado pelos ideais do neoliberalismo, e outro da sociedade civil, desenhado pelo movimento de educadores brasileiros, comprometidos com a defesa da educação pública. Na disputa entre os dois grupos, as propostas populares sofreram modificações ou foram vetadas

pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso; as que permaneceram, ainda deram um viés um pouco mais humanístico e democrático à LDB que está em vigência.

É importante lembrar que, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o ensino fundamental foi tomado como prioridade das políticas educacionais, com fins de melhorar os índices das estatísticas educacionais e atender às exigências do mercado capitalista, que se desenhava naquele período. Tal medida, utilizando-se de políticas de correção de fluxo no ensino fundamental, contribuiu para o aumento do número de concluintes nessa etapa da educação o que, por conseguinte, fez crescer a procura de vagas no Ensino Médio naquele período. Dados estatísticos organizados pelo INEP indicam que a procura por matrículas, nesta etapa da educação, cresceu em 100% no período de 1985 a 1994; no ensino fundamental o crescimento, nesse mesmo período, foi de 30%.

O elevado crescimento do número de matrículas no Ensino Médio, no período identificado, pode ser explicado pelas exigências do novo projeto econômico que se despontava no país, e também, pelas reivindicações da educação básica como direito, advindas das classes populares, que acabaram contribuindo para a chegada de outros sujeitos que, até então, eram excluídos da escola e naquele momento passaram a demandá-la, conforme podemos conferir no Parecer 15/98:

A hipótese de que a expansão quantitativa vem ocorrendo pela incorporação de grupos sociais, até então excluídos da continuidade de estudos após o fundamental, fica reforçada quando se observa o padrão de crescimento da matrícula: concentrado nas redes públicas e, nestas, predominantemente nos turnos noturnos, que representaram 68% do aumento total (BRASIL, 1998, p. 8).

A democratização do acesso à educação escolar trouxe para a escola um público diversificado, o que significou, também, um grande desafio para a escola de Ensino Médio, que não foi pensada para atender aos alunos oriundos das camadas populares, e sim, apenas a elite, e que, por esse motivo, não estava/está preparada para atender ao seu novo público. Desse modo, a ampliação significativa de ingressantes no Ensino Médio trouxe, para as unidades escolares, a necessidade de repensar seu currículo, o seu papel social, seus espaços e tempos de aprendizagem.

A Lei 9.394/96 pode ser compreendida como um marco importante na história do Ensino Médio, pois imprimiu a ele a necessidade de um processo de reforma. A partir dela, o ensino médio ficou definido como a última etapa da educação básica, tornando-se,

obrigatório. Além da obrigatoriedade, a LDB/96 (Art. 35) definiu finalidades mais elásticas e humanísticas para o ensino médio, em relação à LDB anterior:

[...] consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; de preparação básica para o trabalho; de formação ética, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando; de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996, p. 18).

Observa-se que se buscou a superação da fragmentação do ensino e da dicotomia entre preparar para o trabalho ou para a formação intelectual. Contudo, a histórica dualidade persistiu, uma vez que coexistem dois projetos de Ensino Médio, um profissionalizante, que “prepara” para o mercado de trabalho, e outro propedêutico – com fins de preparar para o acesso ao ensino superior. Estudiosos que discutem a questão do Ensino Médio no Brasil, a exemplo de Frigotto (2004, 2012), Ramos (2004), e Kuenzer (1997), indicam a educação de base unitária e a igualdade de condições de acesso e permanência no sistema escolar, como mecanismos de superação do caráter dual da formação de nível médio.

As finalidades do Ensino Médio, definidas na LDB/96, colocaram a escola diante do desafio de pensar um currículo capaz de oferecer as condições necessárias para responder a tais finalidades e atender às demandas do capital, agora de economia globalizada. Na nova organização curricular, a LDB, no artigo 26, atribuiu forte ênfase à educação tecnológica básica na organização pedagógica do ensino médio; à compreensão da ciência, das letras e das artes; ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; à língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Com vistas à concretização das novas finalidades do Ensino Médio, em 1999, foram lançados, para as escolas públicas do país, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM, cujo objetivo era garantir o ensino de base comum, trazendo para o interior das escolas um currículo “apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta” e que buscasse “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (BRASIL, 1999, p. 4).

Os PCNEM sinalizaram para um currículo diferenciado daquele que estava em curso nas escolas. O paradigma do currículo fragmentado seria substituído pela ideia do currículo contextualizado e interdisciplinar. Entretanto, observa-se que a política que orientou a reforma das bases curriculares manteve a histórica conexão entre as exigências da economia e a

educação. Naquele contexto, era imperativo reformular os currículos escolares para dar conta de tal tarefa, qual seja, a formação do cidadão em conformidade com as mudanças provocadas pelos avanços da ciência e das novas tecnologias.

A organização curricular, de acordo com o que preconiza a resolução n.15/98 do Conselho Nacional de Educação deve ser interdisciplinar e contextualizada, de forma que “as marcas das linguagens, das ciências, das tecnologias, da história, da sociologia, da filosofia estejam presentes em todos os momentos da prática escolar” (KRAWCZYK, 2004, p. 119). Ao definir um currículo dessa natureza, a Resolução n.15/98 criava um grande desafio para as escolas de Ensino Médio: como trabalhar de forma interdisciplinar se os professores não dispunham de tempo e espaço para planejar juntos, e não tinham formação para essa perspectiva metodológica? Já se passaram alguns anos desde que essa ideia começou a ser difundida nas escolas, porém, a questão da interdisciplinaridade continua sendo um grande desafio para muitas escolas.

As mudanças do foco do currículo exigiram alterações em outras dimensões do projeto educativo das escolas – avaliação, gestão escolar e formação de professores. Em relação à avaliação no ensino médio, o documento prescreve: a avaliação em processo, eliminando-se as notas e estabelecendo-se apenas conceitos de realização das aprendizagens, que podem ser resumidos [...] *em aprendizagem ou desempenho efetivado ou em processo* (KRAWCZYK, 2004, p. 127).

A partir desta proposta de avaliação, esperava-se que o professor acompanhasse o aluno individualmente e fizesse a avaliação constante do seu desempenho, indicando avanços e dificuldades de cada um, realizando paralelamente, a revisão e a recuperação de conteúdos não assimilados pelos alunos, o que, para muitos professores, é praticamente impossível, devido ao grande número de alunos por turmas e/ou por escolas, e as precárias condições de espaço físico nas unidades escolares.

Ainda, segundo a autora, os programas de reformas e expansão do Ensino Médio dos diferentes estados, apresentados ao MEC, estabeleceram como uma de suas metas prioritárias, junto com a reforma física e a instalação de equipamentos nas escolas, a mudança da gestão, a descentralização das ações e a autonomia administrativo-financeira (KRAWCZYK, 2004, p. 129). A autora observa ainda, que a formação em serviço ou formação continuada, no âmbito do Ensino Médio, constituiu-se em uma das ações mais valorizadas, e passam a ser implementadas sob o argumento de que as formações são centrais na reformulação do currículo.

A implementação da formação continuada nas escolas, naquele período, deve ser compreendida como parte do “grande pacote” de mudanças na educação que tem, como um de seus marcos a participação do Brasil na Conferência de Jontien e o “acordo” entre os diversos países, denominado de “Educação para Todos”. Nesse contexto, chamou-se a atenção para a ‘responsabilidade’ do professor pelas mazelas na educação e para a necessidade de sua formação contínua, de modo que sua atuação correspondesse às necessidades demandadas pela reconfiguração da sociedade, leia-se capital. Em uma perspectiva diferente, a demanda por formação continuada sob a ótica do movimento docente e sindical, também está colocada; a categoria docente tem consciência da necessidade constante de formação, dada as características da própria profissão.

Nos anos 2000, com o advento das avaliações externas à escola (Prova Brasil e ENEM), que revelaram resultados abaixo das expectativas, sob pressão das exigências do mercado de trabalho de um lado, e do outro, dos educadores e movimentos ligados à educação pública, que denunciavam as precárias condições de trabalho e a baixa qualidade do ensino, o sistema educacional brasileiro foi, de certo modo, forçado a deslocar o enfoque do ensino fundamental para o Ensino Médio.

Conforme Ruiz (2004, s/p), a equipe que assumiu a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), no governo federal, em 2003, ao iniciar um diálogo com a sociedade acerca do Ensino Médio, diagnosticou problemas relacionados à identidade dessa etapa de ensino, expressa pelos objetivos de formação dos sujeitos individuais e coletivos que a vivenciam – os jovens; política curricular, a ser definida em coerência com uma concepção de conhecimento associado às relações político-pedagógicas, que se instituem no interior da escola, e entre a escola e a sociedade; formação de professores; gestão democrática e o livro didático.

Em 2003, período em que se inicia o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), sob o desígnio de governo democrático, eleito pelas classes populares, polarizou-se a disputa entre os setores progressistas, que acreditavam no potencial do novo governo para alavancar transformações estruturais em torno do projeto de educação Nacional, em especial do Ensino Médio, e as forças conservadoras/reacionárias que vinham operando no governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Neste cenário destacou-se o movimento de educadores, reivindicando o debate sobre o modelo de Ensino Médio vigente na época, determinado pelo Decreto n.2.208/97, que dispunha sobre a educação profissional de nível técnico. O Decreto em questão restabeleceu o dualismo da educação e buscou atender às demandas do capital.

Para os educadores progressistas, tal Decreto, além de proibir a desejada formação integral, regulamentava formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, conforme exigia o mercado de trabalho.

Com base nesses pressupostos, esses educadores e setores da sociedade organizada passaram a tencionar e reivindicar a revogação do Decreto 2.208/97. “Esse processo manteve-se polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 21). Os autores relatam o longo processo de debates entre posições contrárias e favoráveis à revogação de tal decreto, até a consumação desse ato e a publicação do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, que tratam do Ensino Médio e da formação profissional e tecnológica de nível médio.

A aprovação do Decreto 5.154/04, que regulamentava o Ensino Médio integrado à formação profissional, foi interpretada como um ganho político em meio à correlação de forças contrárias. Conforme os autores referenciados, o Decreto n. 5.154/04 sinalizou para a formação profissional, integrada à formação geral, nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, contrariando o disposto no Decreto 2.208/97. Dessa forma, postulou uma concepção emancipatória de classe trabalhadora, bem como o “fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 30).

A formação para o fortalecimento e emancipação dos trabalhadores, em pleno processo de consolidação do neoliberalismo, face à crise do capital, como anunciam os autores, só podia ser pensado no plano das contradições e da disputa de classes sociais. Esse propósito reacendeu o debate sobre a questão da superação da antiga dualidade do Ensino Médio: para os trabalhadores, o ensino de nível técnico e aligeirado; e para a elite, o ensino de formação geral, que prepara para o ingresso no ensino superior e dá condições para assumir as funções “nobres” da sociedade.

A dualidade presente no Ensino Médio desvela a questão das desigualdades no plano social, econômico e cultural. Observa-se que, essa questão continua em disputa, demandando esforços dos setores educacionais, pois esse dualismo do Ensino Médio na educação brasileira extrapola o currículo, alcançando também as oportunidades de acesso e permanência dos alunos com sucesso na escola e as condições de infraestrutura das instituições de ensino.

A história mostra que, em meio às contradições, a luta dos setores populares, no âmbito do Ensino Médio, levou a ganhos importantes, a exemplo da institucionalização do Ensino Médio integrado à formação profissional. Porém, há que se reconhecer que a questão da dualidade ainda está em aberto; e sabe-se que a direção que o Ensino Médio vai seguir, vai depender da correlação de forças que se encontram em processo de disputa na sociedade, neste momento.

3.2 Outros Sujeitos: outro Ensino Médio

Identificados os principais problemas que configuram o Ensino Médio no recorte histórico desta pesquisa, faz-se necessário considerar que o seu público não é mais um público homogeneizado como no passado. A tradição histórica que sempre caracterizou o Ensino Médio, como projeto educacional voltado apenas para a formação de um grupo mais seletivo, concentrado nos centros urbanos, foi interpelada pela pressão de quem a ele nunca teve acesso antes.

Arroyo (2014, p. 55) observa que “os jovens que vêm chegando ao ensino médio são também *Outros*, de outras origens sociais, raciais, étnicas, dos campos e das periferias”. O reconhecimento desses *Outros* sinaliza para a necessidade de os profissionais da educação repensarem a maneira de garantir a eles o direito à permanência na escola e ao conhecimento acumulado pela humanidade, o que pode levar à reinvenção das escolas de Ensino Médio.

Nesse sentido, Krawczyk (2009) destaca o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela emenda constitucional 53/06 e regulamentado pela Lei 11.494/07, como ação de grande relevância para a redefinição e o fortalecimento da formação de nível médio. A partir da criação do FUNDEB, os recursos vinculados à educação passaram a contemplar toda a educação básica, embora isso não tenha significado a superação dos problemas de infraestrutura, identidade, formação de professores e qualidade, que ainda persistem nessa etapa de ensino.

Ainda no que se refere às reformas do ensino médio, iniciadas a partir dos anos de 1990, buscando responder aos desafios postos às escolas de Ensino Médio, em 2012, o Ministério da Educação, em articulação com os estados, lançou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Logo de início essa resolução reconhece, no artigo 3º, que “o Ensino Médio é um direito social de cada

pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos”. O artigo ratifica o direito da universalidade do Ensino Médio, bem como a sua gratuidade. Isso pode sinalizar para a possibilidade de os *Outros* – estudantes das classes populares do campo e das periferias, acessar e concluir essa etapa da educação básica.

Nesta perspectiva, as DCNEM/2012 orientam a reorganização do Ensino Médio, em todas as suas formas de oferta e organização. Art. 5º:

I - formação integral do estudante;

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. (grifo meu).

Pode se observar, a partir do artigo 5º, em destaque, que as DCNEM/2012 trazem elementos que dão ao Ensino Médio uma configuração mais democrática e progressista, se comparada às outras reformulações que pontuamos na primeira parte deste capítulo.

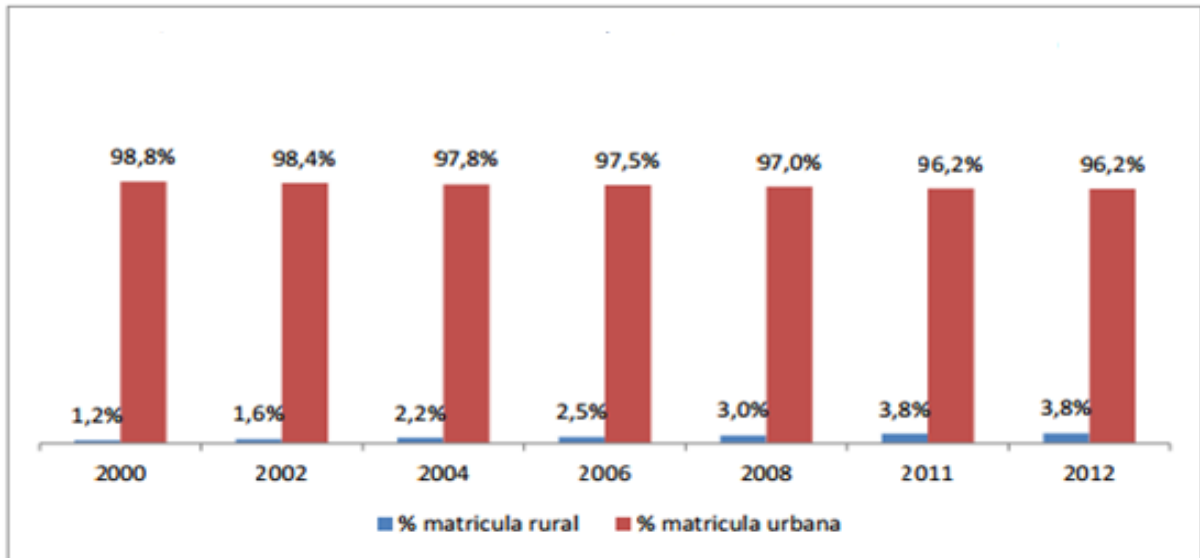
A intenção explícita no documento é superar a visão fragmentada e descontextualizada do ensino, dando outra conotação para a categoria trabalho – o trabalho nas novas diretrizes é tomado como atividade que transforma a natureza, como realização inerente ao ser humano, produção de sua existência e não mais como mecanismo de exploração da classe trabalhadora. Segundo Frigotto (2012, p. 76), a relação do Ensino Médio com o mundo do trabalho não pode ser confundida com o imediatismo do mercado de trabalho, nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Segundo o autor, trata-se de uma relação mediata.

As DCNEM/2012 se contrapõem à formação fragmentada que privilegia os saberes científicos ou os conhecimentos técnicos; e afirmam o trabalho e a pesquisa como princípios

educativos e pedagógicos, respectivamente, buscando assim, contribuir para a construção de um currículo mais dinâmico, mais humanístico e referenciado na realidade concreta dos estudantes. Destaca-se também a questão da indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como a articulação entre teoria e prática, no processo de ensino-aprendizagem, o que poderia dar significado aos conteúdos trabalhados e ajudaria a superar a histórica dicotomia pensar e fazer.

A integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como base da proposta e do desenvolvimento curricular, garantiria à educação de nível médio um currículo que integraria as dimensões que constituem as bases da vida social; e, ainda, o reconhecimento e a aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, permitiriam a ressignificação da escola e do ensino para os sujeitos diversos e possibilitaria a superação da dualidade (escola para a elite, escola para as classes desfavorecidas economicamente), desde que todos os estudantes tivessem acesso ao mesmo tipo de curso.

Nas últimas décadas, a partir do movimento de realização das Conferências Nacionais de Educação – CONAE, a sociedade organizada tem participado sistematicamente dos debates em torno das demandas e da construção dos projetos educacionais. Por força da participação popular em tais conferências, o Plano Nacional de Educação – PNE/2014, estabelece como meta 3 – universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de sua vigência – 2024, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Essa meta nasce da constatação de que ainda é baixa a taxa de matrículas da população nessa faixa etária no país, principalmente, nas comunidades rurais, conforme mostra o quadro 2:

Gráfico 1 - Taxa de matrículas no Ensino Médio, por localização geográfica (2004-2012).

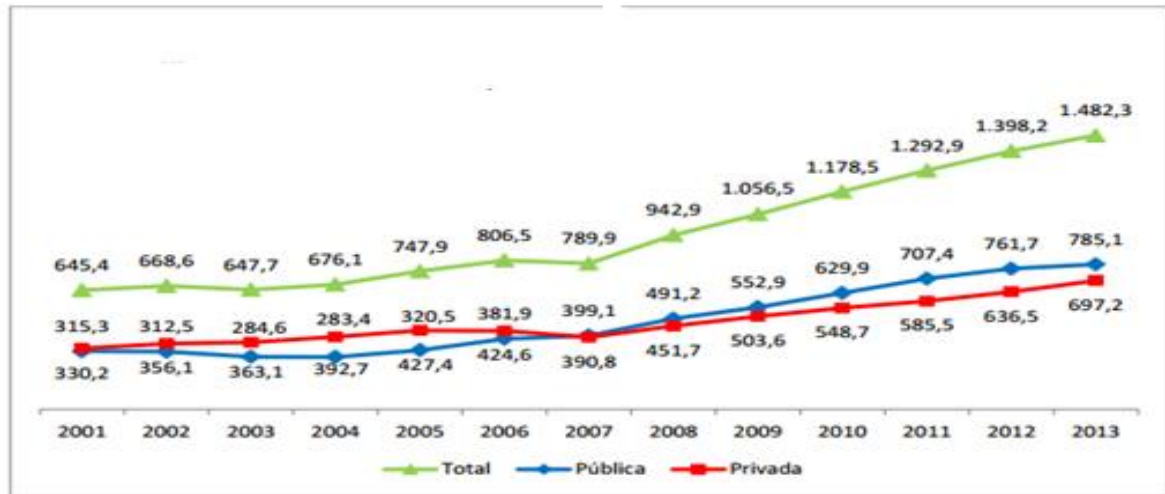
Fonte: MEC/Inep/Deed.

O gráfico indica que há uma forte concentração de matrículas nas escolas urbanas, o que pode ser coerente com a distribuição da população (BRASIL, 2010), acrescida de um contingente de alunos que são obrigados a se deslocarem do campo para cursar o Ensino Médio em escolas urbanas. Este processo se intensificou no Brasil nos anos de 1990, a partir do advento da nucleação das escolas e o Programa Nacional de Transporte Escolar - PNATE, levando à desativação ou fechamento de diversas escolas que funcionavam em regime de multisseriação e unidocência. Os alunos, em especial os dos anos finais do ensino fundamental e os de Ensino Médio passaram a ser transportados para escolas maiores do campo ou da cidade, às vezes, de melhor estrutura, constituindo assim, um núcleo administrativo e pedagógico.

Contudo, dados do IBGE/2010 indicam que houve uma expansão do Ensino Médio na zona rural no período de 2000 a 2012, pois houve crescimento em termos absolutos (de 99.775 para 322.479 matrículas) e relativos (de 1,2% para 3,8%). No mesmo período, em se tratando da zona urbana, registra-se redução em termos absolutos (de 8.093.173 para 8.054.373 matrículas) e relativos (de 98,8% para 96,2%).

No período 2000 a 2013, é importante considerar o crescimento do Ensino Médio integrado à educação profissional, conforme disposto no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Número de matrículas na Educação Profissional, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional de Nível Médio.



Fonte: Mec/Inep/Deed.

As pressões populares e a abertura proporcionada pelo governo federal do ex-presidente Lula (2003-2010) possibilitaram a expansão dos Institutos Federais – IF, e das escolas que oferecem cursos de nível médio integrado à educação profissional, permitindo um importante crescimento do número de matrículas, que saltou de 645,4 matrículas em 2001 para 1.482,3 matrículas em 2013, conforme aponta o gráfico 2. O crescimento dessa modalidade não se limitou à rede pública, ocorreu também no setor privado.

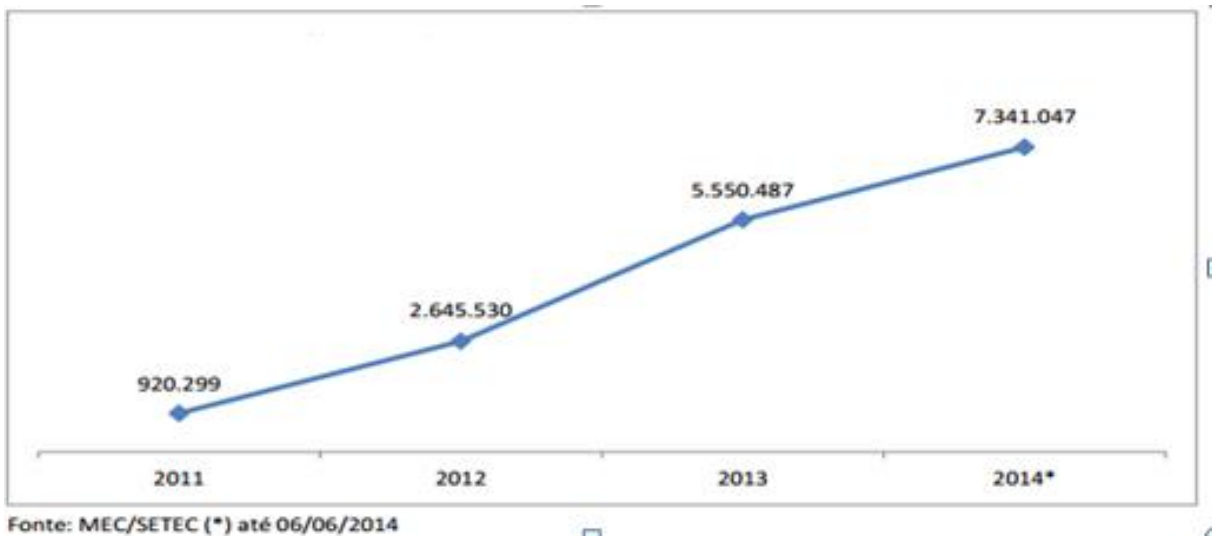
O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) criado pelo governo Federal em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, cujo objetivo era expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, também encontrou terreno fértil e cresceu significativamente, o que demonstra uma grande aposta na profissionalização de nível médio para a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

O PRONATEC foi alvo de duras críticas por parte de movimentos sociais e especialistas da área da educação, dentre elas, a de que esse Programa manteve a conexão entre formação técnica e inserção de mão de obra no mercado de trabalho, possibilita uma formação aligeirada e fragmentada e visa atender apenas as necessidades do mercado e ainda pelo fato de o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, vinculado à Confederação Nacional da Agricultura - CNA, ter se configurado como ator principal no processo de implementação do programa. Ou seja, o PRONATEC é a expressão da “parceria” público/privado na educação. Deste modo, a ideia defendida pelos movimentos e

organizações sociais, de ofertar ao jovem uma formação capaz de garantir a profissionalização integrada aos conhecimentos construídos por meio da articulação entre ciência, trabalho e cultura, não foi contemplada no programa. Diferentemente do que os setores populares esperavam, o PRONATEC adotou uma concepção pragmática de educação e se caracterizou por uma instrução a serviço do mercado.

O gráfico 3 demonstra um crescimento significativo do número de matrículas no período de 2011 a 2014.

Gráfico 3 – Número de matrículas no PRONATEC (2011-2014).



Em termos de crescimento quantitativo o gráfico indica que no período de quatro anos (2011-2014) as matrículas no PRONATEC saltaram de 920.299 em 2011 para 7.341.047 em 2014. O programa, para ser compreendido, para além do quantitativo de matrículas, deve ser analisado em suas múltiplas dimensões:

O desenho do Pronatec como um todo, integrando a política educacional brasileira atual, precisa ser entendido na mesma característica de ambivalência que ordena o conjunto das ações do governo federal: trata-se de uma política de pretensa inserção social, preparando mão-de-obra para uma expansão conjuntural (e precária) de empregos. Não chega a integrar uma estratégia de desenvolvimento nacional (que incluiria prioridade à indústria e a perspectiva de soberania alimentar, energética, territorial), mas ao mesmo tempo se coloca na perspectiva de democratização do acesso ao ensino técnico visando um projeto que se apresenta à sociedade como desenvolvimentista e inclusivo (FONEC, 2012, p. 18).

Na perspectiva do Fórum Nacional de Educação do campo - FONEC, o programa representa um grande retrocesso em relação às discussões dentro do próprio governo, naquele

período. Deste modo, o FONEC avalia que o PRONATEC não atendeu às demandas e expectativas dos movimentos e organizações sociais do campo.

Em 2012, o governo federal criou o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, com o objetivo de oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para a implementação de uma política nacional de educação do campo. Segundo o documento orientador/2013, o PRONACAMPO tem por finalidade disciplinar ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, **considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação.** (grifos meus). Ainda, conforme o documento, o programa constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, porém,

[...] ficou muito aquém e em alguma medida retrocede em relação às conquistas obtidas no plano legal e em especial no Decreto de 2010 [...] Muitas ações incluídas no programa não passaram pelo debate na CONEC, sendo resultado de discussões internas ao governo, e seguindo a lógica das orientações políticas que vêm sendo explicitadas em políticas públicas apresentadas à sociedade, a exemplo do Pronatec (FONEC, 2012, p. 17).

Observa-se que os quatro eixos de atuação contemplados no programa (Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica) abarcariam parte importante do conjunto de demandas das escolas do campo. Entretanto, as forças que disputam o campo e a educação das classes trabalhadoras desvirtuaram os propósitos do programa, tornando o PRONACAMPO mais um mecanismo de sustentação da lógica do capital, financiado com recursos públicos. Esse Programa, até certo ponto, é fruto de luta da organização dos trabalhadores do campo, mas, a exemplo de outros programas, como o PRONATEC, foi apropriado pelas classes dominantes, embora tenha havido dentro dele um importante foco de resistência, de contra-hegemonia, dado especialmente pela concepção de educação e formação humana presente nas Licenciaturas em Educação do campo, prioridade do PRONACAMPO.

No contexto de criação deste programa, um fato merece destaque, a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi alterada pelo Projeto de Lei 3.534/2012, que criou a exigência de manifestação expressa de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, acompanhado de

justificativa elaborada pela Secretaria de Educação, análise do diagnóstico do impacto da ação **e manifestação da comunidade escolar (grifos meus).**

Sob o foco das lutas pela ampliação da educação do campo, há alguns avanços que merecem ser pontuados. Cabe, porém, a ressalva de que esses avanços, embora representem novos territórios conquistados, não podem ser analisados sem que se considere simultaneamente o fato de enfrentarmos problemas extremamente graves na perda dos direitos dos sujeitos do campo, ou seja, o avanço na garantia do direito à educação deve se dar vinculado ao direito a terra, ao trabalho e justiça social (FONEC, 2012, p. 13).

A apreensão das contradições que permeiam os contextos de origem da luta dos movimentos e organizações sindicais do campo, por políticas públicas, com potencial de romper com a estrutura vigente, requer uma análise na perspectiva da totalidade, para que se compreenda a realidade que se materializa nas conexões que constituem o tecido histórico, social, político e econômico da sociedade.²¹

Ainda no campo das contradições, esse contexto “indica a incompatibilidade entre as condições concretas das escolas e a insuficiente disponibilidade de recursos financeiros federais e estaduais para o investimento no Ensino Médio” (KRAWCZYK, 2004, p. 138).

Em 2013, ao constatar, por meio das avaliações externas (Exame Nacional do Ensino Médio e Prova Brasil), a continuidade dos baixos índices de desempenho dos estudantes do Ensino Médio e a pouca aproximação das propostas pedagógicas das escolas com as DCNEM, o MEC, os Estados e o Distrito Federal fizeram um pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio, tal fortalecimento passaria pela formação continuada dos professores e pela implementação das Diretrizes Curriculares lançadas em 2012, mas ainda pouco disseminadas nas práticas pedagógicas das escolas. A seguir, faço uma breve apresentação do que consistiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNFEM, lançado em 2013.

3.3 Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - o sonho abortado

A palavra pacto nos remete a um conjunto de outras palavras. Aqui trazemos somente o significado do pacto em estudo - **convênio** – do Latim *convenire*, “concordar, fazer um pacto”, formada por *com-*, “junto”, mais *venire*, “vir”. A palavra convênio explicita o sentido do acordo realizado entre o Governo Federal, através do Ministério da Educação,

²¹ Um aprofundamento dessa reflexão pode ser encontrado em Notas para Análise do Momento atual da Educação do Campo, FONEC, 2012.

Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no tocante ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM, criado com a intenção de colocar em ação as DCNEM/2012.

Este Programa foi criado oficialmente pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 e se apresenta como um curso de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio, na modalidade presencial, vinculado à área de Educação. O Pacto tem por objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas **áreas rurais e urbanas** (grifos meus).

Sob a coordenação da Universidade Federal do Paraná, o curso foi elaborado por vários autores, que se embasaram em diversos teóricos da educação para propor um conjunto de reflexões e conhecimentos necessários à formação de professores do Ensino Médio. De maneira explícita, evocam a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e as teorias críticas do currículo.

Observa-se ainda que o programa foi elaborado em consonância com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2/2012), teve como eixo central "Sujeitos do Ensino Médio e formação Humana Integral", e foi organizado em 11 cadernos, trabalhados em duas etapas distintas.

Considerarei importante uma breve apresentação de cada um dos cadernos que tratam dos grandes eixos e da concepção de formação continuada de professores proposta pelo PNFEM, de modo a compreender melhor suas intencionalidades. A compreensão do programa é essencial para analisarmos se e como ele foi apropriado pelos professores das escolas onde se deu a empiria desta pesquisa, e se alterou/influenciou a organização do trabalho pedagógico e as práticas docentes destas escolas. Com esse propósito, o quadro a seguir apresenta, em forma de síntese, a indicação da etapa, autores, campo temático e a base (teórica) de discussão de cada caderno do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Quadro 3 - Síntese dos cadernos da Etapa I do PNFEM.

Caderno	Etapa	Autores	Campo Temático	Base da discussão do caderno
I	I	Carmen Sylvia Vidigal Moraes; Dante Henrique Moura e outros	Ensino médio e formação humana integral	Balço histórico Institucional do Ensino Médio. Destaque para o caráter dual e seletivo do Ensino Médio.
II	I	Juarez Dayrell; Paulo Carrano; Licínia Maria Correa e outros	O Jovem como Sujeito do Ensino Médio	A questão da identidade (construção social) dos jovens, sua relação com o mundo do trabalho, da ciência e das tecnologias, bem como os desafios enfrentados por eles na sociedade que os vê como um vir a ser, ou como problema.
III	I	Carlos Artexes Simões; Monica Ribeiro da Silva	O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral	O currículo de ensino médio estruturado a partir das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, mais integral, Interdisciplinar, elaborado de modo coletivo.
IV	I	Marise Nogueira Ramos; Denise de Freitas; Alice Helena Campos Pierson	Áreas de conhecimento e integração curricular	Caminhos para a aproximação do conhecimento das diferentes áreas na perspectiva do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.
V	I	Celso João Ferretti; Ronaldo Lima Araújo; Domingos Leite Lima Filho	Organização e Gestão Democrática da Escola	A gestão democrática da escola pública, buscando estabelecer relações entre o proposto e o realizado, a gestão do Projeto Político Pedagógico em ação e a sala de aula, a vivência pedagógica e democrática.
VI	I	Ocimar Alavarse; Gabriel Gabrowski	Avaliação no ensino médio	A importância da integração do processo de avaliação com o Projeto Político Pedagógico da escola, a integração da concepção à implementação, tendo o estudante e o professor como os principais protagonistas do processo.

Fonte: Cadernos da I Etapa do PNFEM – quadro elaborado pela autora.

O quadro 3 demonstra que as temáticas dos seis cadernos da etapa I do Programa buscaram contemplar as principais questões que juntas constituem o complexo da ação político-pedagógica da escola. O eixo central do processo formativo dos Professores do Ensino Médio “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral” articulou a discussão das diferentes temáticas.

A etapa II foi composta por cinco cadernos, com o propósito de aprofundamento das áreas de conhecimento e suas articulações com os princípios e com o desenho curricular das DCNEM e dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento humano. No quadro a seguir, a exemplo do anterior, apresento uma síntese do que se discute nos cadernos da segunda etapa.

Quadro 4 - Síntese dos cadernos da Etapa II do PNFEM.

Caderno	Etapa	Autores	Campo Temático	Base da discussão do caderno
I	II	Denise de Amorim Ramos; Erisevelton Silva Lima e outros	Organização do Trabalho Pedagógico	Organização do Trabalho Pedagógico: questões de cunho pedagógico e administrativo que permeiam a escola de Ensino Médio. Ressalta a formação humana integral: a articulação entre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.
II	II	Alexandro Dantas Trindade; Arnaldo Pinto Junior e outros	Ciências Humanas	A integração entre as Ciências Humanas como projeto pedagógico. Ou seja, a construção de um projeto pedagógico destinado à educação integrada no campo das Ciências Humanas.
III	II	Daniela Lopes Scarpa; Flavio Antônio Maximiano e outros	Ciências da Natureza	O ensino de ciências da Natureza como nascedouro do desejo de conhecer o mundo. O conhecimento científico como algo acessível, em movimento, em transformação.
IV	II	Adair Bonini; Claudia Hilsdorf Rocha e outros	Linguagens	A área Linguagens e sua contribuição para a formação do estudante do Ensino Médio. Conhecimentos e saberes relativos às interações e às expressões do sujeito em práticas socioculturais.
V	II	Iole de Freitas Druck; Maria Cristina Bonomi e outros	Matemática	A contribuição da Matemática como saber escolar e sua relação com as necessidades da vida cotidiana e o estigma da inacessibilidade da matemática.

Fonte: Cadernos da II Etapa do PNFEM – quadro elaborado pela autora.

Os quadros-síntese dos cadernos indicam que seus autores, ao definirem como eixo central do PNFEM os *Sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral*, e como eixo estruturante do currículo *Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia*, conseguiram apresentar às escolas uma proposta pedagógica com possibilidade de formação humana integral.

A ideia de formação integral deverá assegurar condições para o desenvolvimento humano na sua integralidade, supera, portanto, a visão do ser humano cindido historicamente pela divisão social do trabalho. Trata-se também de superar o reducionismo presente na preparação para o trabalho no seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (BRASIL, 2014, p. 10).

Na perspectiva do PNFEM, a formação humana integral daria aos estudantes – sujeitos do Ensino Médio, as condições necessárias para uma leitura mais crítica do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país e integrado dignamente à sociedade, o que mudaria substancialmente a escola, o conhecimento mediado por ela e as relações sociais às quais os jovens estão submetidos.

Entretanto, o que a situação atual indica é que o PNFEM foi um sonho abortado. O programa foi interrompido pelos entes pactuados antes mesmo de ser devidamente implementado no conjunto das escolas do país. A Discussão sobre a construção da Base Nacional Comum, propalada em 2015, foi utilizada para justificar a descontinuidade do programa com todo o seu aparato teórico e pedagógico que reconfiguraria o currículo da educação de nível médio. Isso pode indicar mais uma contradição existente no campo das políticas públicas. O governo que criou ou deixou criar um programa de tamanha abrangência, com características inovadoras, voltado para as demandas reais das escolas, não conseguiu mantê-lo, dada as forças que disputam os projetos educacionais no país.

Deste modo, a possibilidade da formação humana integral a partir de um currículo de base integrada, defendido pelos setores progressistas da sociedade, e de certo modo sintetizado no PNFEM, foi abandonada antes de ser efetivada/consolidada nas escolas.

Atualmente (2016), encontra-se em processo outra reforma do Ensino Médio. Em 22 de setembro de 2016, o governo federal editou a Medida Provisória nº 746/2016, com a intenção de fomentar a implementação do Ensino Médio integral nas escolas. A MP 746 altera a LDB 9.394/1996 e a Lei nº 11.494/2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e impõe uma nova organização que altera não somente o currículo, mas também toda a concepção do Ensino Médio.

É importante destacar que a MP em tramitação no Congresso Nacional tem seus alicerces no Projeto de Lei 6.840/2013 que dispõe sobre a reforma do ensino, para instituir o Ensino Médio de tempo integral e dispor sobre nova organização curricular, em áreas de conhecimento. O Projeto de Lei 6.840/13 prevê:

Art. 36 § 5º A última série ou equivalente do ensino médio será organizada a partir das seguintes opções formativas, a critérios dos alunos: I – ênfases em Linguagens; II ênfases em Matemática; III – ênfase em ciências da Natureza; IV – ênfase em ciências humanas; e V – formação profissional.

Para os especialistas, críticos da Medida Provisória 746/2016, que tem seu nascedouro no PL em destaque, ela fragiliza o princípio do Ensino Médio como um direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho. Observam ainda que a Lei trata parcialmente as necessidades de mudanças nessa etapa da educação básica e alertam que as medidas anunciadas carregam em si perigosas limitações, dentre elas: o fatiamento do

currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos, que implicam na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais.

É importante destacar que, enquanto o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tinha como propósito a formação humana integral, a partir de um currículo integrado, o PL 6.840/2013, assumiu uma linha completamente diferente a do PNFEM, que se encontrava em pleno desenvolvimento em 2013, o que indica uma disputa de projetos de Ensino Médio de finalidades bem distintas e opostas. Ao analisar o PL 6.840/2013, a professora Mônica Ribeiro da Silva critica:

Do ponto de vista da organização curricular, O PL nº 6.840/2013 retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar trazendo de volta a organização por opções formativas com ênfases de escolha dos estudantes. No último ano do ensino médio o estudante faria a escolha por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional. Esse modelo reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio visam minimizar. Além de significar enorme prejuízo no que se refere à formação de nossos jovens, por negar-lhes o direito ao conhecimento e a uma formação básica comum a todos/as os/as jovens, o fatiamento do currículo em áreas ou ênfases leva à privação do acesso ao conhecimento, bem como às formas de produção da ciência e suas implicações éticas, políticas e estéticas. Acesso este considerado relevante neste momento histórico em que as fusões de campos disciplinares rompem velhas hierarquias e fragmentações (SILVA, em entrevista, set. 2016²²).

A MP 746/2016 provocou reações contrárias de muitos setores organizados da sociedade, especialmente, de educadores e estudantes secundaristas, que, como forma de protesto à Medida Provisória, decidiram ocupar escolas por toda parte do país. Para os que se opõem à proposta, ela significa retrocessos e reforça a clássica dualidade do Ensino Médio, que os setores progressistas da educação vêm lutando, há anos para superar.

Em manifesto, em 04 de novembro de 2016, no Colóquio “Ensino Médio Brasileiro: Impactos da Medida Provisória 746/2016”, organizado pelo COMFOR, professores, técnicos e estudantes da Universidade Federal de São Paulo expõem os riscos que a MP representa, caso seja implementada no sistema educacional:

1. Dada a relevância dessa reforma educacional é descabido que seja feita por Medida Provisória, sem o necessário debate democrático com os diversos setores da sociedade;

²² Mais informações sobre o assunto consultar entrevista da professora Mônica Ribeiro da Silva sobre a reformulação do Ensino Médio, disponível no Portal da ANPED (19/09/2016). A Professora Mônica Ribeiro da Silva é coordenadora do grupo de pesquisa Observatório do Ensino Médio, vinculado ao Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Obeduc-Capes).

2. A alegação de “flexibilizar” os percursos formativos constitui forte segregação social ao esconder uma formação geral aligeirada e uma precária formação profissional para as camadas populares;
3. Destitui de grande parte da juventude as possibilidades de acesso ao ensino superior, impondo a formação profissional precoce, privando-a de importantes conhecimentos, notadamente os das humanidades e das linguagens;
4. Impacta fortemente nos cursos de formação de professores colocando em risco a autonomia pedagógica e intelectual das universidades;
5. A possibilidade de contratação de “profissionais com notório saber” coloca em risco a formação docente, desqualificando os profissionais da educação e seus saberes;
6. A organização do currículo escolar por áreas de conhecimento sugere a imposição de um modelo de cursos de licenciatura generalistas dentro das áreas de conhecimento;
7. A chamada “escola em tempo integral” não garante a formação integral dos estudantes;
8. Opera com uma lógica de reforma empresarial, criando condições para a homogeneização do sistema educacional de modo subserviente às cadeias produtivas nacionais e internacionais;
9. Impõe processos de padronização de conteúdos e procedimentos, buscando atender aos sistemas de avaliação e aperfeiçoar os controles sobre o trabalho das escolas e seus professores impondo padrões de produtividade estranhos a uma visão ampliada da educação escolar e ao reconhecimento dela como direito cujos princípios são expressos na Constituição Federal de 1988.

Observam ainda, que a Lei trata parcialmente as necessidades de mudanças nessa etapa da educação básica e alertam que as medidas anunciadas por ela, carregam em si perigosas limitações, dentre elas: o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos, que implicam na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais.

No momento que encerro esse texto, não é possível vislumbrar o modelo de Ensino Médio que teremos futuramente, o que já é possível constatar é que a MP 746/16, que evitaria o debate acerca da reforma do Ensino Médio, contraditoriamente, tem provocado, talvez, o mais tenso debate da história das reformulações desse nível de ensino, no país. Isso desvela uma importante contradição, ao tempo que se questiona a qualidade do Ensino Médio e a

qualidade da formação dos jovens da escola pública, surpreendentemente, eles mostram ao país, que não aceitam reformas autoritárias e que querem debater os rumos da educação.

3.4 Ensino Médio em Mato Grosso: verso e reverso

O estado de Mato Grosso, nas últimas décadas, participou ativamente do debate nacional no campo da educação. A flexibilidade da LDB/96 e da constituição estadual possibilitou ao Estado a experiência da gestão compartilhada da educação básica (articulação entre estado e alguns municípios), no período de 1998 a 2004. A ideia de fazer da gestão única ou gestão compartilhada a “ante-sala” do sistema único de educação não avançou e então, a experiência foi encerrada em 2004. Em 2010, a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC desenvolveu um processo de discussão com educadores e representantes da sociedade civil organizada para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica estadual.

Esse texto, depois de produzir os consensos possíveis - assume-se como documento organizador da Educação Básica no Estado de Mato Grosso, por expressar não apenas a posição do Governo, mas a vontade das escolas e das comunidades acerca da educação que podemos oferecer, principalmente a educação que queremos oferecer, na perspectiva da emancipação humana, viabilizada por uma organização social cada vez mais justa e democrática (MATO GROSSO, 2010, p. 14).

O texto explicita a intencionalidade de se fazer a educação básica de Mato Grosso numa perspectiva emancipatória, com justiça social e alicerçada nos ideais democráticos. Contudo, não se criou mecanismos com capacidade de superar os problemas estruturais que historicamente tem dificultado o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para as populações de baixa renda.

O que se observa é que as Diretrizes Curriculares chegaram às escolas com propostas mais articuladas que, teoricamente, atenderiam às demandas da comunidade escolar. Mas a falta de condições estruturais para a implementação de tais propostas dificultou a assunção integral da proposta por parte de muitas escolas.

No tocante ao Ensino Médio, especificamente, dada a extensão territorial e as particularidades das diversas regiões do Estado de Mato Grosso, podemos dizer que é uma etapa que concentra diversas dificuldades, o que demanda muitos esforços e investimentos para a sua superação.

Embora se reconheça que há no Estado leis bastante avançadas e algumas experiências exitosas de formação humana, que podem contribuir para a emancipação dos sujeitos do Ensino Médio, não se pode ignorar que persistem os desafios da infraestrutura, da falta de equipamentos, das condições de acesso e permanência na escola, em especial por parte dos jovens camponeses, da composição do quadro de professores, da construção de currículos que contemplem a diversidade do alunado, com possibilidades reais de superar a dualidade persistente nesta etapa da educação e diminuir as desigualdades ao menos no âmbito escolar.

Conforme disposto na atual legislação, o Estado de Mato Grosso deverá assegurar a todo educando os mesmos direitos relativos à certificação e à qualidade do ensino, ofertando, para tanto, o Ensino Médio em três diferentes modalidades, o que significa:

[...] adotar uma única trajetória no que diz respeito aos objetivos da educação básica, que será complementada por ofertas diversificadas que atendam às diferentes necessidades, derivadas das diferenças culturais e de classe. Com a finalidade de atender às diversidades para diminuir as diferenças, o Ensino Médio obedecerá a uma organização que ofereça Ensino Médio de Educação Geral, etapa da Educação Básica diversificado nas modalidades Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, (EMIEP) e EJA/PROEJA, além das demais modalidades e especificidades, que integram a Educação Básica, com a finalidade de atender à diversidade cultural, constantes do item 6 (MATO GROSSO, 2010, p. 78).

Segundo dados do Inep/2014, a rede pública de ensino (urbana e rural) de Mato Grosso recebeu 142.390 (cento e quarenta e duas mil, e trezentos e noventa) matrículas no Ensino Médio regular, assim distribuídas:

Quadro 5 - Matrículas no Ensino Médio de Mato Grosso (2014).

Matrículas 1º ano	70.194 estudantes	100%
Matrículas 2º ano	39.912 estudantes	56 %
Matrículas 3º ano	32.284 estudantes	45%

Fonte: Censo Escolar/INEP, 2014. Organizado por Meritt (2014).

O quadro revela o que se costuma chamar de afunilamento – no primeiro ano do Ensino Médio há um número bem maior de estudantes, em relação aos anos subsequentes (70.194) que busca na escola a transição para um futuro melhor, que pode ser a inserção no mundo do trabalho ou a continuidade dos estudos ingressando em uma Universidade, ou ainda as duas possibilidades juntas.

Os dados do quadro 5 apontam um decréscimo de mais de 43% das matrículas dos alunos do primeiro para o segundo ano e, considerando a proporção do primeiro ano para o terceiro, o decréscimo é ainda maior, confere uma redução de mais de 54% de alunos no último ano do ensino médio.

Em que pesem as taxas de rendimento dos estudantes do Ensino Médio, os dados divulgados pelo Inep/2014 merecem atenção.

Quadro 6 - Taxa de rendimento do Ensino Médio - Mato Grosso (2014).

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
Ensino Médio	23,2% (33.076 reprovações)	13,5% (19.205 abandonos)	55,3% (90.111 aprovações)

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir do Censo Escolar, 2014/Inep.

As taxas de rendimento em 2014 revelam que foram aprovados, naquele ano, um total 90.111 (noventa mil, cento e onze) estudantes. Porém, se somarmos o número de reprovados ao de abandono, teríamos quase quarenta por cento ou 52.281 (cinquenta e dois mil, duzentos e oitenta e um) jovens que, por alguma razão, foram impedidos de estar no lugar onde deveriam estar. Ou seja, a escola de Ensino Médio continua excluindo, através de reprovações, milhares de jovens, na sua grande maioria dos setores populares.

A escola de Ensino Médio só atenderá suas finalidades quando sua proposta contemplar essa realidade, de modo a viabilizar, para todos os alunos, o acesso à ciência, cultura e tecnologia, capacitando-os para a vida social e produtiva, sem render-se à seletividade que historicamente caracterizou este nível de ensino (MATO GROSSO, 2010, p. 71).

Tomando por base o discurso oficial, tem-se a negação da negação dos direitos à educação, porém, a negação dos direitos efetiva-se na prática, devido às condições estruturais que dificultam a produção da vida dos estudantes dos setores populares e a qualidade do trabalho no campo educacional.

Nesse sentido Vasconcellos (2013) observa,

No novo ideário pedagógico, é recorrente o discurso de que “os conteúdos devem ser próximos à realidade dos alunos, a educação deve construir a cidadania, etc.” Todavia, quando confrontamos com o cotidiano escolar, é abissal a distância. Tem crescido a denúncia dessa contradição: o mundo educacional, em especial o acadêmico, talvez seja aquele no qual mais se fala de mudança e menos se muda (VASCONCELLOS, 2013, p. 15).

Em Mato Grosso, pode-se considerar que, a partir dos anos 2000, houve alguns avanços em termos da democratização do acesso à educação de nível médio. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), divulgada em 2013, revelaram que o índice relacionado aos jovens no ensino médio foi de 46,6% em 2007, 51,6% em 2009 e 53,4% em 2011. Embora apresente uma evolução dos números de matrículas, saltando de 46,6% em 2007 para 53,4% em 2011²³, os dados revelaram que o Estado de Mato Grosso estava, naquele ano, abaixo da média nacional (54,3%), ou seja, apenas 53,4% dos jovens concluíam o Ensino Médio até 19 anos. Isso pode indicar que as medidas tomadas, no sentido de democratizar essa etapa da educação no estado, ainda não foram suficientes para atingir o contingente de jovens, em especial os jovens camponeses, que permanecem excluídos da educação escolar. Os dados de reprovações e abandonos expressos nos quadros apresentados revelam a distância entre a proposta oficial e os seus reflexos no cotidiano escolar, situação que requer atenção da sociedade e investimentos de recursos públicos, condizentes com as necessidades e demandas de cada escola.

3.5 Ensino Médio no Sertão do Araguaia - direito e não esmola

Por muitos anos se desenvolveu no país a ideia de que, aos povos do campo, bastaria os anos iniciais do ensino fundamental; aqueles que quisessem e pudessem continuar os estudos teriam que se deslocar para uma cidade onde houvesse escolas com as séries finais e ou Ensino Médio. Conforme abordamos no primeiro capítulo, a educação escolar chegou tardiamente às populações do campo, especialmente os anos finais do ensino fundamental e, mais tardiamente ainda, a educação de nível médio. Há de se considerar que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades (Secadi), do Ministério da Educação, com fins de garantir articulação com os sistemas de ensino e implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, só foi criada em 2004, por força de reivindicações de diversos segmentos da sociedade e atualmente (2016), com o Presidente Temer (PMDB), essa secretaria está em processo de extinção. Isso revela o descaso histórico com que vem sendo tratada a educação dos povos do campo, em nossa sociedade.

²³ Dados referentes a 2010 não foram divulgados porque, neste ano, não houve Pnad.

Nos municípios que constituem o polo do CEFAPRO de São Felix do Araguaia, a ausência do ensino médio nas comunidades do campo perdurou por muitos anos e foi, de certo modo, naturalizada. Mas o jovem camponês compreendeu que a educação do campo “*é um direito e não esmola*” e, nas últimas décadas, os agricultores familiares, apoiados por educadores, reivindicaram a criação de escolas nas suas comunidades e o direito de os jovens cursarem o Ensino Médio de qualidade social, sem ter que deixar o campo.

O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são [...]. Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar ‘em tese’: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica [...] (CALDART, 2009, p. 46).

As reivindicações por Ensino Médio nos assentamentos de reforma agrária na região do Araguaia têm suas raízes na tradição da região de lutar pelos direitos negados, e nutriram-se em posicionamentos como os expressos por Caldart.

Nos dois municípios onde realizamos a presente pesquisa, foi somente a partir dos anos 2000 que começaram as primeiras experiências de ofertar o Ensino Médio em escolas do campo. São seis municípios que compõem o polo, todos eles têm ao menos uma escola de Ensino Médio na cidade, destes, quatro ofertam também o ensino médio propedêutico em comunidades do campo, e dois levam os estudantes do campo para estudar na cidade.

Para ofertar essa etapa da educação no campo, o Estado tem realizado acordo/parcerias com as redes municipais para a cedência de salas de aula, nas escolas do Ensino Fundamental e para o uso compartilhado do transporte escolar.

As escolas de Ensino Médio desenvolveram-se, ao longo dos anos, nos espaços ociosos do Ensino Fundamental. Na rede pública, são poucos os estabelecimentos que foram planejados para atender às características dos adolescentes. Em decorrência, assim como não construíram a sua identidade em termos de concepção, também não construíram sua identidade física enquanto escolas que educam jovens (MATO GROSSO, 2010, p. 76).

Deste modo, o Ensino Médio é ofertado em salas anexas a uma escola urbana, funciona em salas de escolas de ensino fundamental da rede municipal, cujos professores são, quase todos, contratados temporariamente, e dão aulas nas duas redes – municipal e estadual, sem disporem de tempo para o planejamento coletivo. Durante as minhas visitas de

observação constatei que essas escolas não dispõem de biblioteca, laboratórios, quadra poliesportiva e nem de equipamentos tecnológicos que possam contribuir com o processo de ensino aprendizagem, o que demonstra que o ensino médio nessas escolas não dispõe de estrutura mínima de funcionamento que lhe dê identidade própria. Essa situação é comum em outras partes do Brasil.

O atual estado das escolas de 2º grau, que se instalaram e cresceram à custa dos espaços ociosos do 1º grau, não permite que se dê conta de viabilizar qualquer proposta com o mínimo de qualidade, muito menos a politecnicidade²⁴, que exige condições físicas e de equipamentos onerosos; é de se perguntar como definir a função social de um nível de ensino que não tem sequer identidade física (KUENZER, 1988, p. 147).

A precariedade histórica das escolas e a falta de identidade da formação de nível médio, denunciada por Kuenzer, se acentuam nas comunidades do campo. Pesquisas apontam que ainda é grande o número de escolas de Ensino Médio funcionando em condições muito precárias que comprometem significativamente a qualidade do trabalho pedagógico e a aprendizagem dos sujeitos do Ensino Médio. Deste modo, o Ensino Médio de qualidade para todos, ainda é uma realidade longe da vida do jovem estudante que também é trabalhador.

Neste capítulo, o objetivo foi de entender o movimento feito em torno das reformas do Ensino Médio e suas configurações, a partir dos anos de 1990.

Entre os pesquisadores desta temática, há o consenso de que o currículo do Ensino Médio não pode continuar submisso às demandas do mercado. Essa conexão não permite aos jovens uma formação mais ampla e crítica, que ajude a compreender a complexidade do mundo atual. Esse entendimento tenciona o debate e exige a revogação da Medida Provisória 746/2016, que ocupa o centro da polêmica sobre a educação de nível médio, no momento em nosso país.

O que pontuamos até aqui confere ao Ensino Médio um conjunto de questões que merecem debate multilateral com a participação efetiva dos movimentos sociais e dos jovens – sujeitos do Ensino Médio. Ao ser criado, este nível de ensino se destinava a poucos, era seletivo, excludente e dual; passou por diversas reformas, mas ainda requer atenção no que diz respeito à sua qualidade, dualidade, identidade, finalidades e universalização.

²⁴ Politecnicidade – educação que combina trabalho, ciência e cultura na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais (FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. 2004).

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO DO CAMPO, ENSINO MÉDIO E JOVENS CAMPONESES: IMAGENS EM CONSTRUÇÃO

Neste capítulo analiso as configurações do Ensino Médio do campo, desenvolvido em salas anexas à Escola Estadual 29 de Setembro e Tancredo Neves, situadas nos municípios de Novo Santo Antônio e São Félix do Araguaia respectivamente, no polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia – MT, a partir de dados coletadas por meio de entrevistas, observações das práticas pedagógicas e de análises de documentos oficiais. Busquei ainda, analisar possíveis contribuições do PNFEM para a organização do trabalho pedagógico nas escolas pesquisadas e identificar os principais desafios que essas escolas enfrentam, na oferta do Ensino Médio.

A análise dos dados, a partir de cinco eixos - Educação do campo; Ensino Médio no campo; jovens camponeses; Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio e Desafios do Ensino Médio no campo, contemplou o universo das falas dos sujeitos entrevistados, as práticas observadas e os documentos analisados, fazendo emergir elementos que, articulados, permitem identificar a configuração do Ensino Médio nas unidades escolares pesquisadas.

4.1 Contextualização do *locus* da Pesquisa

Figura 4 - Sala Anexa 29 de setembro - Assentamento Mata Azul



Figura 5 - Sala Anexa Tancredo Neves - Assentamento D. Pedro



Fonte: Acervo pessoal da autora.

As Escolas Estaduais 29 de Setembro e Tancredo de Almeida Neves são de pequeno porte, têm salas anexas que ofertam o Ensino Médio aos jovens camponeses, estão localizadas

em áreas de assentamentos da Reforma Agrária, funcionando em prédios cedidos pelas Prefeituras, atendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. As turmas são multisseriadas, muito heterogêneas, constituídas por estudantes jovens, que recém saíram do ensino fundamental e outros que estavam fora da escola por muitos anos, constituíram família e decidiram retornar aos estudos. Geralmente, trabalham em suas posses/pequenas propriedades e vivem da agricultura de base familiar.

Constatedei, durante a pesquisa que, em ambas as salas anexas, situadas no campo, é comum professores atuarem em disciplinas fora de sua área de formação; o currículo é referenciado e quase sempre guiado pelo livro didático e, por alguns projetos pedagógicos esporádicos; todos os professores e coordenadores destas salas participaram das formações do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio nos anos 2013 e 2014.

Os professores da “Escola 29 de Setembro” moram na cidade Novo Santo Antônio e se deslocam para a escola do campo, utilizando-se do transporte escolar, somente nos dias que têm aulas no Ensino Médio. Esses professores não demonstraram desenvolver outras ações na comunidade do entorno da escola, para além das atividades escolares. Entretanto, observei que a escola é uma forte referência para a comunidade local. Os pais estão sempre circulando pela escola, conversando e solicitando informações junto aos professores. No caso da Escola/Sala anexa Tancredo Neves, os professores moram em comunidades do campo e ministram aulas em mais de uma escola no assentamento, são envolvidos na dinâmica da comunidade local e demonstram sentimento de pertença, não somente à escola mais ao assentamento de reforma agrária onde vivem. Estes utilizam seus próprios meios de transporte para ir à escola.

Para me aproximar dos sujeitos da pesquisa e melhor compreender os sentidos de suas mensagens, busquei traçar um perfil dos entrevistados, contemplando: formação acadêmica; situação profissional; função; tempo de serviço; se participou do PNFEM, conformes e pode observar no quadro 7.

Quadro 7 - Perfil dos Entrevistados.

Entrevistado	Formação	Situação Profissional	Função	Tempo de Serviço Educ. Campo	Participou do PNFEM
01	Pedagogia	Interino	Coordenação Pedagógica	03 anos	Sim
02	Letras/ Espanhol	Efetiva	Coordenação Pedagógica	05 anos	Sim
03	Matemática	Interina	Matemática; Química e Física	04 anos	Sim
04	Letras	Interina	Linguagens	06 anos	Sim
05	Geografia	Interina	Ciências Sociais	02 anos	Sim
06	Biologia	Interina	Linguagens e Ciências da Natureza	01 ano	Sim
07	Pedagogia e Ciências Biológicas	Interina	Matemática e Ciências Naturais	08 anos	Sim
08	Letras	Efetiva	Linguagens	06 anos	Sim

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da ficha de identificação dos entrevistados.

A partir do quadro 7 podemos identificar que todos os entrevistados cursaram uma licenciatura no ensino superior, têm formações diversas, o que pode potencializar suas práticas pedagógicas. É importante observar que há professores ministrando aulas em disciplinas distintas, (professor de Ciências Naturais ministrando aulas também em Linguagens). Isso indica a necessidade de implementação de uma política pública nacional de formação de professores, em especial, de formação dos professores que atuam nas escolas do campo. Identifica-se também que somente dois dos entrevistados são efetivos, os demais são contratados temporariamente, fato que pode trazer implicações para a criação do sentimento de pertença dos professores à comunidade e à escola; o tempo de serviço dos entrevistados nas escolas onde atuam, varia entre 01 e 08 anos de serviço. Observa-se ainda, que todos eles afirmaram ter participado da formação continuada ofertada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Um dado importante

Durante a pesquisa busquei, também, saber o quantitativo de alunos matriculados no Ensino Médio nas escolas/salas anexas pesquisadas. Tomamos como referência o ano de 2014, cujos dados já estavam disponíveis no site oficial do INEP, no momento da coleta de informações.

O Quadro 8 representa os índices de matrícula, no Ensino Médio no Município de Novo Santo Antônio, no ano de 2014.

Quadro 8 - Novo Santo Antônio - matrículas no Ensino Médio (2014)²⁵.

Ano	Município	Mato Grosso	Brasil
Matrículas 1º ano	29	70.194	2.967.116
Matrículas 2º ano	24	39.912	2.262.302
Matrículas 3º ano	08	32.284	1.903.176
Total	61	142.390	7.132.594

Fonte: Censo Escolar 2014/ INEP, organizado por Meritt (2014), quadro adaptado pela autora.

Conforme os dados em destaque, somente 61 (sessenta e um) alunos efetivaram matrículas no Ensino Médio naquele ano.

O Quadro a seguir traz a taxa de rendimento relacionado aos alunos referenciados no quadro 8, conforme informações organizadas por Meritt, com base nos dados do Censo Escolar/2014.

Quadro 9 - Novo Santo Antônio - taxa de rendimento dos alunos do Ensino Médio (2014).

E. Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação	Dist. Idade-Série
1º ano EM	13,8% 4 reprovações	0,0% nenhum abandono	86,2% 25 aprovações	45%
2º ano EM	8,7% 2 reprovações	0,0% nenhum abandono	91,3% 22 aprovações	25%
3º ano EM	37,5% 3 reprovações	0,0% nenhum abandono	62,5% 5 aprovações	50%

Fonte: Censo Escolar 2014/ INEP, organizado por Meritt (2014), adaptado pela autora.

O quadro 9 revela os índices de reprovações dos alunos do Ensino Médio, chegando a 37,5%; observa-se que a distorção idade/série²⁶, alcança o percentual de 50% no 3º ano. Contudo, o percentual de aprovação se sobressai em relação aos demais percentuais.

O mesmo procedimento, de levantamento de número de Matrículas e rendimento escolar dos alunos do Ensino Médio, foi adotado em relação à Escola Tancredo Neves.

²⁵ Dados informados pela escola ao Censo Escolar. Os dados são públicos e oficializados pelo Ministério da Educação.

²⁶ Quando o aluno reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais, durante a trajetória de escolarização. Nesta situação, o aluno dá continuidade aos estudos, mas com defasagem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, de acordo com o que propõe a legislação educacional do país. Trata-se de um aluno que será contabilizado na situação de distorção idade-série (Qedu, 2014).

Quadro 10 - São Félix do Araguaia - matrículas no Ensino Médio (2014).

Ano	Município	Mato Grosso	Brasil
Matrículas 1º ano	157 estudantes	70.194	2.967.116
Matrículas 2º ano	115 estudantes	39.912	2.262.302
Matrículas 3º ano	113 estudantes	32.284	1.903.176
Total	385	142.390	7.132.594

Fonte: Censo Escolar 2014/ INEP, organizado por Meritt, adaptado pela autora.

O Quadro 10 indica que em 2014, 385 jovens efetuaram suas matrículas no Ensino Médio na Escola Estadual Tancredo Neves, de São Félix do Araguaia, conforme o Censo escolar/2014.

Quadro 11 - São Félix do Araguaia - taxa de rendimento dos alunos no Ensino Médio (2014).

E. Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação	Dist. Idade-Série
1º ano EM	13,9% 22 reprovações	24,7% 39 abandonos	61,4% 97 aprovações	45%
2º ano EM	6,5% 8 reprovações	19,4% 23 abandonos	74,1% 86 aprovações	25%
3º ano EM	7,0% 8 reprovações	8,7% 10 abandonos	84,3% 96 aprovações	50%

Fonte: Censo Escolar 2014/ INEP, organizado por Meritt (2014), adaptado pela autora.

O quadro 11 evidencia que a taxa de reprovação na Escola Tancredo Neves, em 2014, alcançou o percentual de 13,9% no primeiro ano, diminuindo para 6,5% e 7,0% no segundo e terceiro anos, respectivamente. Quanto aos índices de abandono, o primeiro ano chegou à casa dos 24,7%, o segundo ano 19,4% e o terceiro ano 8,7% que, se somado aos reprovados, chega-se ao de 110 (cento e dez) alunos a menos, do total de 385 matrículas em 2014, que deixaram de seguir para a série/ano seguinte na escola referenciada.

Ainda no quadro 11 observa-se um declínio no número de abandono, a partir do segundo ano do Ensino Médio, 19,4% no segundo ano e 8,7% no terceiro. Quanto à aprovação dos alunos para as séries/anos seguintes, o maior índice alcançado foi no terceiro ano, que chegou a 84,3% de aprovação. Em se tratando de distorção idade/série, no terceiro ano, o percentual foi de 50%.

Os dados coletados sobre os dois municípios onde pesquisei o Ensino Médio, revelam fragilidades históricas do sistema educacional, que ainda reprova e exclui os jovens que nele ingressam; soma-se a isso as condições de pobreza que forçam muitos jovens a deixar a escola em busca de um trabalho que garanta a sua sobrevivência.

Resultados muito preocupantes continuam denunciando que estamos longe de ter um sistema educacional justo, como por exemplo, os índices de reprovação escolar. Mais uma vez, os números continuam evidenciando que as classes sociais baixa e média baixa são as que se saem pior (SANTOMÉ, 2015, p. 11).

Para os jovens da classe desfavorecida economicamente, moradores do campo, cursar a educação de nível médio é um desafio, às vezes adiado por muitos anos, às vezes, inalcançável. Isso pode explicar, em parte, os altos índices de distorção idade/série e de abandono por parte dos estudantes, conforme indicam os dados dos quadros 09 e 11, referentes às escolas pesquisadas nos municípios de Novo Santo Antonio e São Felix do Araguaia, respectivamente.

A reprovação escolar, ao menos nas etapas obrigatórias do sistema, sempre é manifestação e denúncia da existência de uma sociedade injusta. A luta por justiça exige um comprometimento inexcusável com os alunos procedentes de situações e grupos desfavorecidos social, cultural e economicamente (SANTOMÉ, 2015, p.11).

O sistema educacional, ao pensar os currículos escolares, deve levar em consideração a individualidade dos sujeitos e a realidade concreta de produção de vida desses sujeitos, caso contrário, continuará o descompasso entre as propostas pedagógicas e a sua operacionalização. Há que se reconhecer que os setores populares têm reivindicado das instâncias governamentais, ações com o intuito de romper com a lógica excludente da sociedade capitalista presente no sistema educacional. Nesse sentido, Bolívar (2015) observa,

Além da ampliação do público que tem acesso, os objetivos e propósitos são mais inclusivos. Tende-se a reduzir a fragmentação e a optar por um currículo mais integrado, reconceitualizando as áreas e matérias, bem como superando a separação entre o acadêmico e o profissional. Dessa maneira, orienta-se por um currículo mais comum e integrador, retardando os itinerários ou a especialização até os últimos anos do ensino médio ou até o ensino superior. Desloca-se de um modelo “compreensivo” formal para a verdadeira incorporação do conjunto de um modo inclusivo e para a conquista de trajetórias educativas para todos (BOLIVAR, 2015, p. 8).

As observações de Bolívar coadunam com os propósitos da educação de nível médio presentes nas reformas propostas pelos setores progressistas, que defendem a educação pública de qualidade. Porém, embora se reconheça os esforços de educadores e de alguns programas educacionais no sentido de tornar o Ensino Médio inclusivo, unitário e de formação omnilateral, tais medidas ainda não estão sendo suficientes para solucionar o problema dessa etapa da educação básica. Observa-se que essas reformas sofrem fortes

influências do sistema capitalista que rege as relações sociais de cada momento histórico. Quanto a isso Mézáros alerta que,

[...] limitar uma mudança educacional a margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma do sistema na própria estrutura do capital é uma contradição (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Na perspectiva de Mézáros, as reformas educacionais por elas mesmas não mudarão a realidade. Segundo o autor, faz-se necessário romper com a lógica do capital como condição para a criação de projetos educacionais significativamente diferentes. Ou seja, só haverá mudanças significativas na educação se mudar, também, o quadro social. Continua o autor,

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. Como sabemos muito bem pela lamentável história da estratégia reformista, o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, é totalmente incorrigível (MÉSZÁROS, 2005, p. 26-27).

As ideias de Mézáros nos ajudam a compreender as razões pelas quais as reformas realizadas na educação brasileira, em especial no que diz respeito ao Ensino Médio, não têm dado conta de superar os problemas que permeiam essa etapa da educação básica. Sem romper a lógica capitalista vigente, o Ensino Médio continuará no centro do debate educacional, como objeto de disputa.

4.2 Escola Estadual 29 de Setembro

Embora não seja objetivo meu analisar os Projetos Político-Pedagógicos – (PPP) das escolas *lócus* desta pesquisa, recorri a eles por entender que eles dão elementos importantes para a compreensão do problema de pesquisa. Pois, conforme Vasconcellos,

O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição (VASCONCELLOS, 2013, p. 17).

A partir da leitura do PPP, identifiquei que a Escola Estadual 29 de Setembro, situada na cidade (zona urbana) de Novo Santo Antônio- MT, cidade de 2.434 habitantes, foi criada pela Lei nº 316802/10/2001 e autorizada pela Portaria nº 427/03-CEE/MT. Atende às modalidades de Ensino Fundamental EJA, Ensino Médio EJA, Ensino Médio Regular e Ensino Médio Campo (salas anexas). O Ensino Médio no campo está localizado no Projeto de Assentamento Mata Azul, mais especificamente na Vila Trindade, a 30 km do perímetro urbano. Embora esse ensino médio vincule-se à esfera administrativa estadual, o prédio é cedido em regime de comodato pela Prefeitura Municipal de Novo Santo Antônio-MT.

A escola (sede) funciona em três turnos, sendo que as 07 turmas são distribuídas no período diurno, intermediário e noturno, conforme quadro a seguir:

Quadro 12 - Escola 29 de Setembro - horário de funcionamento do Ensino Médio (2015).

Turma	Período	Quantidade	Total
1º Ano Regular	Matutino	24 alunos	24 alunos
2º Ano Regular	Noturno	20 alunos	20 alunos
3º Ano Regular	Noturno	17 alunos	17 alunos
1º/2º/3º Ano Campo	Vespertino	19 alunos	19 alunos
7ª/8ª Ano EJA	Noturno	20 alunos	20 alunos
1º Ano EJA	Noturno	12 alunos	12 alunos
2º/3º Ano EJA	Noturno	12 alunos	12 alunos

Fonte: PPP da Escola Estadual 29 de Setembro, adaptado pela autora.

O quadro 12 indica que a escola atende alunos nos três turnos: A Escola urbana funciona nos períodos matutino e noturno e a Sala anexa/campo, funciona no período vespertino.

Segundo dados do PPP/2015, na escola 29 de Setembro predominam alunos filhos de agricultores. Em menor número, apresentam-se os filhos de comerciantes, funcionários públicos, profissionais liberais e autônomos. Ainda conforme esse documento, o nível socioeconômico das famílias é bastante diferenciado, tanto na área urbana, quanto na rural: há famílias com alto poder aquisitivo e outras que vivem basicamente do auxílio de programas federais, a exemplo do Bolsa Família.

Observamos durante a realização da pesquisa que as aulas na sala anexa têm início às 09h30min e término às 13h30min, com intervalo para o almoço dos estudantes e profissionais da escola. Os professores têm suas residências na cidade e no dia que têm aulas na sala anexa, se deslocam para lá às 07h00min, utilizando-se do transporte escolar.

Feita essa caracterização, buscamos saber como é pensado o processo educacional da escola, considerando o seu Projeto Político Pedagógico, que está organizado a partir de três marcos referenciais, em consonância com as orientações do Guia Orientativo de Rediscussão do Projeto Político Pedagógico - SEDUC/MT/2014.

No Marco Situacional será feita uma leitura geral da realidade da Escola em todos seus aspectos: Estrutural, Administrativo e Pedagógico. A partir da análise da realidade e diagnóstico das necessidades partiremos para o Marco Conceitual para a fundamentação teórica, isto é, em quem vamos nos embasar para desenvolver nosso plano de ação. Aqui devemos refletir sobre que alunos temos e que alunos queremos formar. No Marco Operacional será executado nosso plano de ação. Tudo o que entendemos poder realizar dentro do que sonhamos e idealizamos para a nossa Escola. (E. E. 29 de Setembro, PPP, 2015).

A referência demonstra o movimento e os caminhos que o coletivo da escola percorreu para a elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar. Feito da forma anunciada na referência, o PPP pode se constituir em um instrumento de transformação da realidade da escola, a ponto de poder contribuir para o reconhecimento do potencial do trabalho coletivo e para a superação das práticas fragmentadas, que comumente acontecem no interior das escolas.

Quanto à formação continuada, os educadores se posicionam sobre como desejam que elas se realizem:

Desejamos que a formação em serviço (sala de educador) seja acumulativa para todos os segmentos e que não se torne uma obrigação e sim uma dedicação de vontade própria. Que seja de acordo com o que cada segmento decidir e não receber, ou chegar tudo pronto e acabado. Que seja mais dinâmico, atrativo, e que as temáticas sejam condizentes com a realidade (E. E. 29 de Setembro, PPP, 2015).

As falas dos profissionais expressam o desejo de serem protagonistas do seu processo de formação continuada e demonstram críticas aos pacotes prontos elaborados pelo órgão central/SEDUC que, às vezes, não têm relação direta com a demanda de formação dos sujeitos da escola.

No tocante à infraestrutura, o coletivo da escola propõe, na dimensão Ambiente físico e educativo do PPP, construir a estrutura física da sala anexa campo e contratar uma pessoa com a função de bibliotecária. Reivindicam a otimização dos materiais pedagógicos, bem como dos equipamentos, de forma a atender satisfatoriamente a sala anexa do Ensino Médio.

No PPP está registrado que o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE é ativo. Ainda no PPP, no item “Analisando a realidade”, encontra-se escrito,

[...] a Gestão de conflitos não é tratada com a participação do CDCE, somente com a gestão. Não temos Comitês de Educação do Campo (Para a escola do Campo). Queremos que a gestão escolar seja realizada através de eleição direta. O que temos é um quadro de funcionários efetivo insuficiente para que ocorra a eleição direta (E.E 29 de Setembro, PPP, 2015).

É importante considerar que a questão da Gestão Democrática da educação e da escola é assegurada na Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso VI, e referendada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei Nº 9.394/96 em seu artigo 3, inciso VIII. Em Mato Grosso a gestão democrática das escolas é assegurada pela Lei nº 7.040/1998 - D.O. 1/10/98, que regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei nº 9.394/1996, bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino.

A informação encontrada no PPP da escola revela a fragilidade do CDCE, embora seja citado como ativo. A indicação e nomeação do gestor da escola pela Secretaria de Educação ferem o princípio da gestão escolar democrática; e a ausência de órgãos representativos dos sujeitos da escola do campo, pode contribuir para a invisibilidade desses sujeitos: não havendo canal de participação, certamente suas vozes não serão ouvidas e consideradas.

A partir do diagnóstico das “Práticas Pedagógicas” expresso no PPP da Escola Estadual 29 de Setembro, o coletivo da escola expressa o desejo de que

[...] a elaboração e implementação da proposta pedagógica seja construída coletivamente e de forma participativa por todos os segmentos da escola e tendo como referência as OC's. Que a organização da matriz curricular se dê por área de conhecimento. Que a proposta pedagógica considere as especificidades das modalidades de ensino ofertadas pela escola, como Ensino Médio regular, EM EJA, EJA Segundo Segmento (1º e 2º ano) e Ensino Médio campo (Sala anexa). Desejamos que o planejamento das aulas seja por área do conhecimento e que desenvolvam estratégias metodológicas para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma significativa, motivadora e prazerosa. Que o professor possa fazer uso de diferentes espaços, utilizar diferentes recursos e meios tecnológicos, trabalhar com projetos de pesquisa.

Há o desejo, expresso por parte da equipe da escola, de alterar a realidade, o que implicaria de antemão, elaborar a proposta pedagógica, contemplando os desejos do coletivo e implementá-la com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

As questões apontadas pelos educadores dessa escola remetem às orientações do PNFEM que, a meu ver, poderão contribuir de modo substancial para a superação das práticas pedagógicas diagnosticadas e descritas no PPP, pois como já apresentado, o PNFEM trata de forma articulada todas essas questões pontuadas no PPP. No entanto, o documento (PPP) não faz referência às orientações do programa. Não há relação entre ambos, o que reforça a importância de indagações feitas nesta pesquisa: De que forma os educadores das escolas pesquisadas apropriaram-se da concepção teórico-metodológica do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, e que mecanismos e ações são adotados no sentido de fortalecer o Ensino Médio para atender às demandas dos jovens camponeses estudantes do Ensino Médio no campo? As respostas a essas questões surgiram das observações das práticas pedagógicas das escolas e das entrevistas realizadas com os docentes.

4.3 Escola Estadual Tancredo Neves

A Escola Estadual Presidente Tancredo Neves está localizada no Bairro Vila Nova, na cidade de São Félix do Araguaia-MT. Durante o período em que estive na escola para a coleta de dados, fui informada pela diretora que o PPP estava sendo atualizado e que, por isso, não estaria disponível para análise. Alguns dias depois, consultando o Sistema de Gerenciamento da Educação – SIGEDUCA, onde são depositados todos os PPP das escolas estaduais, e encontrei o PPP ainda na versão de 2012. Considerando a defasagem de algumas informações, não utilizei o documento. Mas um dado chamou a minha atenção, o texto disponível não trata das Salas anexas que a escola tem distribuídas em comunidades do campo. Estas não foram tratadas na sua especificidade.

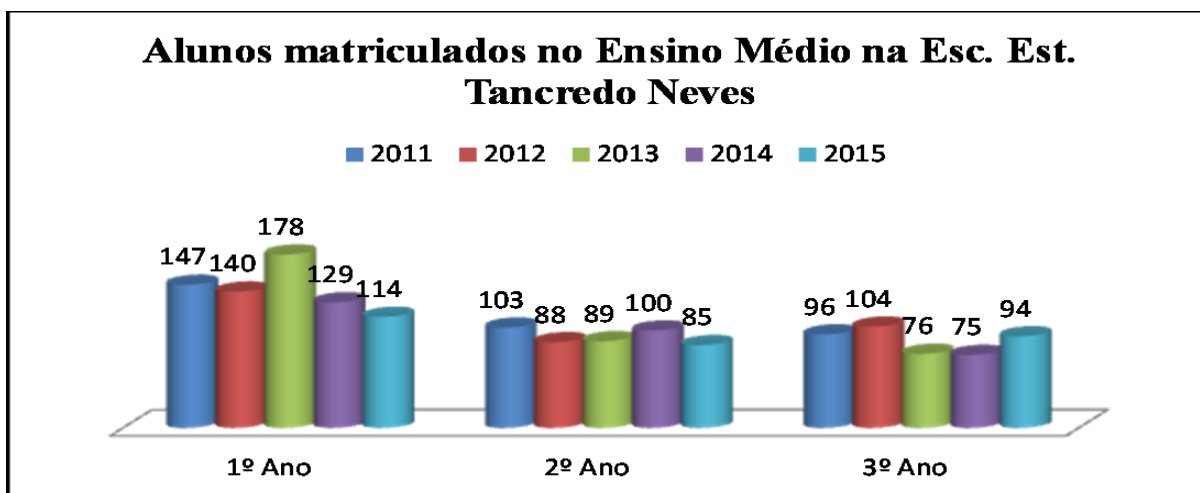
Para a caracterização da escola identificada acima, busquei informações no Plano Municipal de Educação - PME de 2015. Conforme o documento, a Escola Presidente Tancredo Neves foi criada pelo Decreto nº789, de 15 de junho de 1988 e autorizada pela Portaria 3.277/92. Foi construída pela Prefeitura Municipal para atender aos anos iniciais do ensino fundamental (I a IV séries), posteriormente foi estadualizada e passou a atender todo o ensino fundamental.

Em 1995, o Governo do Estado implantou na rede estadual de ensino o sistema de polarização das escolas. Acreditava-se na reorganização das escolas para atender separadamente as diferentes etapas da educação básica, no caso dessa escola, passaria a atender o Ensino Médio exclusivamente, sob o argumento de que daria melhor qualidade ao processo de ensino e de aprendizagem e poderia ampliar o atendimento à demanda. Com esse argumento, em 1996, a referida Escola tornou-se Escola Estadual de Ensino Médio. Em 2010, a escola foi contemplada com o curso técnico profissionalizante em Informática, passando a ofertar as duas modalidades: Propedêutica e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP).

Nos primeiros anos de funcionamento, a escola atendia somente alunos da sede do município; mas por força das reivindicações das comunidades dos distritos e assentamentos, passou a atender, também, aos jovens moradores das comunidades do campo, em ação compartilhada com o município.

Segundo dados do Plano Municipal de Educação/2015, de São Félix do Araguaia, naquele ano, a referida escola ofertava o Ensino Médio em salas anexas que funcionavam nas dependências das escolas municipais do ensino fundamental, localizadas em cinco comunidades do campo: Distrito de Espigão do Leste, Vila São Sebastião, Distrito de Pontinópolis, Assentamento Dom Pedro e Assentamento Mãe Maria.

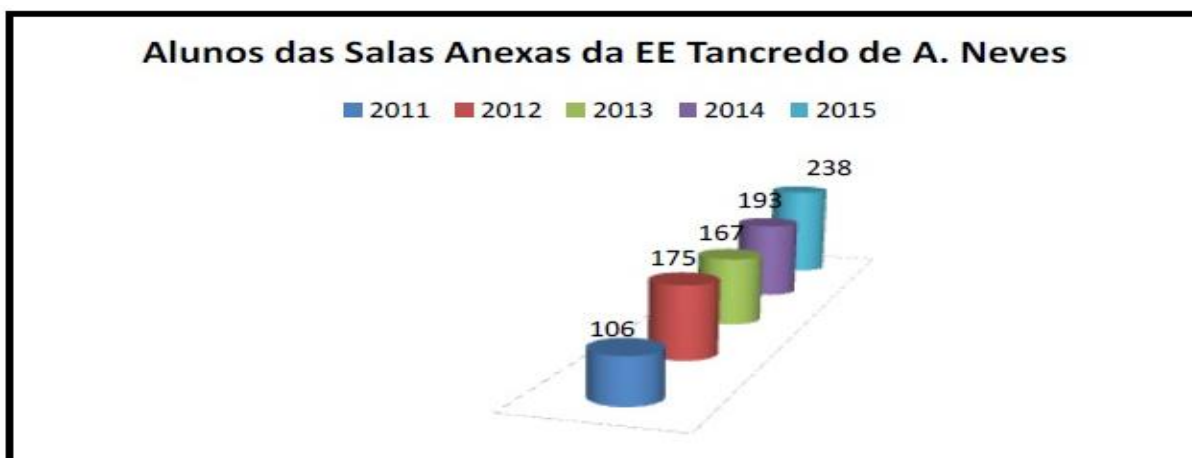
Embora seja a única escola de ensino médio regular público na cidade, a Escola Tancredo Neves se configura como de pequeno porte, conforme o número de matrículas expresso no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Escola Estadual Tancredo Neves - matrículas no Ensino Médio (2011-2015).

Fonte: Plano Municipal de Educação/2015 – São Félix do Araguaia.

Os dados do gráfico 4 dão conta de que houve uma redução importante do número de matrículas do ensino médio na escola sede, no período de 2011 a 2015. Observa-se um afunilamento do número de matrículas, ano a ano, e entre o primeiro e o terceiro ano: em 2011, o primeiro ano recebeu 147 alunos, em 2015, esse número caiu para 114. Dos 147 alunos do primeiro ano/2011, que deveriam chegar ao segundo ano em 2012, somente 88 se matricularam, o que significa uma redução de 59,86%.

Observando o gráfico 5 (salas anexas), constatamos uma situação diferente desta, no tocante ao número de alunos e à evolução das matrículas nas comunidades do campo.

Gráfico 5 - Escola Estadual Tancredo Neves - matrículas das Salas Anexas Ensino Médio - Educação do Campo (2011-2015).

Fonte: Plano Municipal de Educação/2015 – São Félix do Araguaia.

Na contramão da redução do número de matrículas registrado na escola sede/urbana, o gráfico das salas anexas indica uma evolução significativa no número de matrículas do Ensino Médio nas comunidades rurais do município. Tomando como base o ano de 2011, que registrou 106 jovens matriculados no Ensino Médio, esse número mais que dobrou em 2015, chegando a 238, o que representa um aumento de 44,53%. Esses dados contrariam algumas estatísticas que apontam que o jovem está deixando o campo; nessa comunidade, o jovem se faz presente no campo. O crescimento do número de matrículas nas salas anexas da Escola Estadual Tancredo Neves do Município de São Félix do Araguaia, pode estar relacionado ao crescimento populacional do Distrito de Espigão do Leste, localizado numa região de grandes fazendas, onde muitas famílias, são levadas de diferentes regiões do país, para trabalharem temporariamente e com a política de educação do campo implementada nos últimos anos.

Ao buscar caracterizar as duas escolas *lócus* desta pesquisa, um dado me chamou a atenção: não encontrei, nos seus documentos oficiais (PPP), referências sobre a história do Ensino Médio no campo, nas comunidades onde essas escolas estão localizadas, o que sinaliza configurar-se como algo de pouca importância em relação às escolas urbanas. Deste modo, suas diferenças, suas necessidades podem estar sendo desconsideradas.

As observações que fiz, a leitura e análise dos projetos político-pedagógicos das duas escolas dão conta de que não existe uma proposta pedagógica com um currículo específico para as salas anexas pesquisadas. Portanto, essas salas, embora estejam no campo para atender aos jovens que vivem no e do campo, seguem a proposta da escola urbana. A proposta pedagógica desenvolvida é pensada na escola sede/urbana, sem considerar as especificidades da escola e dos sujeitos do campo.

Ao contrário da LDB/96, das Orientações Curriculares para a educação Básica de Mato Grosso (OCs/2010) e as DCNEM/2012, que propõem a organização do ensino por área de conhecimento, naquelas escolas, o ensino médio ainda segue o modelo disciplinar, predominando o uso sequencial e linear dos capítulos do livro didático. E, em alguns momentos, realizam alguns projetos pedagógicos de viés interdisciplinar, dos quais participam todos ou quase todos os professores com suas respectivas disciplinas. Noutra direção, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio em Mato Grosso orientam,

[...] mais do que nunca, o Ensino Médio deverá superar a concepção conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Essa mudança é um imperativo

de sobrevivência, em um mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica (MATO GROSSO, 2010, p. 70-71).

Essa proposição encontra obstáculos nas condições de trabalho, na forma como o Ensino Médio está organizado e na formação dos professores – estes não tiveram em sua formação inicial a preparação para o trabalho pedagógico numa perspectiva interdisciplinar e referenciado na realidade concreta dos estudantes camponeses. Questão que o PNFEM, nos seus dois anos de vigência (2013 e 2014) buscou atender, ofertando formação continuada na perspectiva do currículo integrado e da interdisciplinaridade.

A oferta do Ensino Médio nas escolas identificadas anteriormente reflete muitas contradições. São contradições de classe, de territórios e de condições de produção da vida.

Observa-se nos documentos oficiais a partir da Constituição Federal de 1988, e a partir dos anos de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decretos e resoluções das instâncias governamentais, um viés de educação progressista e emancipatória, que acaba por evidenciar uma contradição com o modelo de sociedade que perdura, na qual as relações sociais impostas pelo capital produzem a submissão e a exploração dos trabalhadores mais pobres. Para Kuenzer (1997),

[...] o real implica contradições intrínsecas; o movimento e a mudança no real são frutos de contradições internas aos objetos e fenômenos da natureza – entre o novo e o velho, o antigo e o moderno, a vida e a morte; é a luta causando a conversão de variações quantitativas em qualitativas; o novo, para nascer, precisa superar o velho. (KUENZER, 1997, p. 146).

Tal contradição provoca tensões e debates a favor da invenção de outros projetos de Ensino Médio enraizados nas práticas sociais dos jovens; eles sabem que seus direitos não podem sucumbir por causa de uma “preparação” precária para o mercado de trabalho, em detrimento de um projeto de educação emancipatória. Portanto, não podemos analisar o Ensino Médio desenvolvido naquelas escolas de maneira isolada, recomenda-se buscar enxergá-lo numa perspectiva de totalidade do movimento histórico, que considere a interdependência ativa entre diversos fenômenos produzidos pelas relações sociais. E, neste caso, as escolas pesquisadas são parte de um sistema seletivo, que nega direitos e exclui os trabalhadores do campo do usufruto dos bens e serviços produzidos pela sociedade.

A seguir, apresento a análise do conjunto de dados coletados a partir de instrumentos diversificados (observação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas, análise de

documentos e entrevistas semiestruturadas). A análise foi feita tomando como referência os cinco eixos, já anunciados, em correspondência com as questões centrais da problemática da pesquisa, assim como em consonância com os objetivos dessa pesquisa: analisar as configurações do Ensino Médio em escolas do campo do polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia-MT, em interface com as proposições da educação do campo.

O primeiro eixo de análise dos dados coletados na empiria tem como questão a concepção de educação do campo.

4.4 Concepções de Educação do Campo

Discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

(Kolling; Nery; Molina)

A partir de minhas observações e das falas dos entrevistados, procurei saber em qual concepção de educação do campo os educadores das duas escolas pesquisadas embasam suas práticas pedagógicas no Ensino Médio/campo.

Para Caldart (2015, p. 118), as concepções se constituem de um conjunto de conceitos organizados, de categorias teóricas, que nos devem servir como ferramentas de análise da realidade que temos, exatamente para que, ao identificar as contradições presentes na realidade atual, possamos saber o fio a puxar para colocar o cenário em movimento, no caminho que essas mesmas referências nos indicam como o mais adequado neste momento histórico.

Os educadores(as) entrevistados(as), ao serem solicitados a expressar suas concepções de educação do campo, pontuaram questões metodológicas, de identidade, das particularidades da educação do campo, da valorização dos sujeitos do campo e da centralidade na realidade dos estudantes camponeses:

Eu defino a educação do campo... **que ela seja do campo** para o aluno **no campo** e que o aluno seja valorizado no campo (AI).

A gente sabe que a educação do campo é diferenciada, a grade dela, ela tem uma visão da realidade local do campo... tem que se ter uma metodologia

diferenciada para se trabalhar com eles (jovens camponeses). Tem que saber trabalhar com esses alunos, ter uma metodologia que venha ao encontro das necessidades deles (BL).

Ela tem que ser voltada totalmente para o campo. Eu tenho que valorizar, eu tenho que respeitar, eu tenho que **não deixar perder as raízes daqueles educandos** ali, das famílias... **A valorização da cultura deles, da terra, da prática...** (CS).

[...] Para mim a educação do campo é aquela que a gente faz lá com os alunos da zona rural, **é a educação que o jovem faz sem ter que sair de sua terra, deixando a sua família** (FI).

Observa-se que as concepções de educação do campo expressas pelos interlocutores apresentam algumas aproximações com as concepções de educação do campo que vêm sendo construída pelo movimento de articulação da Educação do Campo, a partir de 1990, já apresentadas no capítulo I. As falas em destaque trazem elementos da concepção de educação do campo que consideram as particularidades e valorizam os sujeitos do campo, seus territórios e sua cultura.

Durante o período de observação, percebemos que está em construção, ainda em fase embrionária, por parte dos interlocutores, uma concepção de educação do campo diferenciada da concepção de educação rural; observa-se no coletivo de professores alguns que cursaram especialização em educação do campo e começam a questionar a forma como se vem trabalhando nas escolas onde atuam. É importante lembrar que o paradigma da educação do campo é recente, não há uma concepção unívoca de educação do campo. Os conceitos vão se construindo no movimento da prática dos sujeitos e, conforme Caldart (2004),

O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. É preciso *significar* o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta nova bandeira (CALDART, 2004, p. 11).

Avançar na clareza teórica, como propõe a autora, implica considerar que o paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária e que um dos princípios da Educação do Campo é que seus sujeitos são pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias. Isso requer pensar um projeto político pedagógico, tomando o trabalho como princípio educativo, colado nos interesses políticos e sociais destes grupos sociais e, ao mesmo tempo, contemplar o caráter universal da educação.

Na fala dos entrevistados “A educação do campo na minha concepção, ela é fundamental, mas ela não tem o amparo necessário... para acompanhar a urbana” (DR); “a princípio teria que ser o mesmo processo da educação da cidade, da escola da sede” (EM), esses interlocutores demonstram tomar a educação urbana como parâmetro desejável. Eles defendem que se deve trabalhar na perspectiva de superar as desigualdades entre a educação do campo e educação urbana/da escola sede. Têm a educação urbana como o ideal de educação a ser alcançado, questão que merece ser analisada com cuidado, uma vez que a educação urbana também é duramente criticada nos debates sobre as políticas educacionais. É importante destacar que a luta pela superação das desigualdades sociais extrapola a superação das desigualdades entre a educação urbana e a educação do campo.

As concepções de “DR” e “EM” podem se originar na ideia hegemônica de escola-urbana e universal a partir da qual,

A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulado pela sociedade. Tais conhecimentos são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializados nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna “objeto”, “coisa” a ser transmitida [...] Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extraescolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos (DAYRELL, 2009, p. 139).

Essa concepção observada por Dayrell vem atravessando décadas da história da educação no Brasil, que só começa a sofrer alterações mais significativas a partir dos anos 90 do século passado. Os movimentos sociais populares têm se empenhado na defesa da construção de escolas do campo, com organização e finalidades diferenciadas, por entender que o campo tem contextos diferentes e que a educação não pode se dar alheia aos contextos de seus sujeitos. Defendem que não basta ter escolas no campo, a escola do campo que está em construção tem seu projeto político-pedagógico articulado com a questão do trabalho no campo, com as questões da terra, com a identidade e com as formas de organização, tudo isso ligado à sustentabilidade social, à história e à cultura dos povos do campo. Nesta perspectiva se apresenta um de nossos interlocutores:

[...] como professora da educação (do campo) eu defendo essa ideia (proposta pedagógica da educação do campo) porque é aonde o aluno aprende a teoria e a prática ao mesmo tempo. Eu tenho observado que na escola tradicional, às vezes, ele aprende só a teoria... aquele lado sentimental e humano, aquele contato, às vezes, ele não tem, fica só mais aquele estudo mecânico e já na educação do campo é a

peessoa... ele (o estudante) aprende, é o aprender fazer fazendo. Então ele vê com outras visões, tem outras linhas de pensamento é aonde... ele se sente mais seguro. Na educação do campo, a gente... o professor é sempre um indicador, ele está ali, ele ensina e aprende ao mesmo tempo[...]. Talvez o diferencial da educação do campo seja isso, como os alunos já têm a prática, quando você leva a teoria eles já têm conhecimento, eles têm segurança do que estão fazendo (HI, 2016).

A interlocutora (HI) demonstra reconhecer as singularidades dos sujeitos do campo. Critica a dicotomia teoria e prática comum às práticas tradicionais e busca desenvolver sua ação pedagógica numa perspectiva mais integral, centrada na dimensão humana dos estudantes. Ela identifica professor como “indicador”, alguém que indica caminhos, aquele que “ensina e aprende ao mesmo tempo”. Observa-se aproximação entre a concepção desta interlocutora e o que propõem Kolling; Nery e Molina (1999),

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição) (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 18).

Constatai que a maioria dos interlocutores começa a compreender a educação do campo na forma como ela vem se construindo no interior dos movimentos sociais do campo. Contudo, os entrevistados limitaram-se a questões da educação escolar, sem pontuar a dimensão política da educação do campo, que extrapola as práticas escolares. Ou seja, suas concepções de educação do campo aqui expostas, não questionam as condições de dominação que são impostas aos sujeitos do campo.

Isso pode encontrar explicação na ideia de que “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). Ou seja, são as circunstâncias nas quais estamos submersos que, de algum modo, definem a nossa consciência e nossa postura diante da realidade. Queremos dizer com isso que a “despolitização” ou a suposta “neutralidade” revelada nas concepções dos entrevistados pode estar refletindo o modelo de formação vivenciado por eles.

As falas de BL e CS “a educação do campo ela é diferenciada, a grade (matriz) dela tem toda uma visão da realidade local do campo...” (...). “Ela tem que ser voltada totalmente para o campo”, merecem cuidado para evitar interpretações equivocadas que vêm gerando críticas à educação do campo.

A proposição de se valorizar a realidade e a cultura local tem sido interpretada equivocadamente, levando ao entendimento de que, valorizar a cultura local significa limitar-se a ela e não avançar para o global, para a apreensão dos conhecimentos universais e de caráter científico, função da escola. É importante reafirmar que, referenciar o currículo na realidade do campo, não significa estudar apenas a realidade local, ela é tomada como o ponto de partida, como elemento a ser problematizado, por afetar efetivamente a vida dos estudantes e de suas comunidades. A realidade local pode ser tomada como o elo entre o local e as questões mais amplas, mais gerais. “A educação do campo é concebida como processo de formação dos sujeitos desde o lugar em que vivem sem, contudo, limitar-se a ele, postula o desenvolvimento das pessoas, articulado a uma perspectiva de desenvolvimento socioeconômico local” (MACHADO, 2012, p. 2).

Entendimento como o de Machado nos ajuda a compreender que o lugar onde vivem os sujeitos do campo é o ponto de partida de onde se desencadeia um amplo e complexo processo de desenvolvimento de sua formação, mas que não se limita a ele. Deste modo, o processo pedagógico nasce da realidade particular dos camponeses e avança para a formação humana integral de caráter universal.

Considerando que a educação do campo é uma modalidade criada recentemente e que é um conceito em disputa, a concepção e as práticas pedagógicas, orientadas pelos princípios da educação do campo, vivenciadas pelos educadores entrevistados, ainda estão em processo de construção. Foi possível constatar que a maioria dos entrevistados demonstra conceber a educação do campo como a educação que se faz no campo, com os sujeitos do campo, valorizando as práticas e a cultura desses sujeitos, a partir de metodologias diferenciadas das escolas urbanas.

O segundo eixo buscou analisar a concepção que os entrevistados têm de jovem camponês.

4.5 Concepção de Jovem Camponês

O interesse dos pesquisadores sobre o universo social e cultural dos jovens rurais é recente, sendo bastante limitada a bibliografia disponível, o que não acontece no que se refere à população jovem dos grandes centros urbanos, que tem atraído a atenção de um número muito mais amplo de estudiosos sobre temas variados.

(Carneiro)

Carneiro (2011) observa o nível de atenção que tem recebido o ensino médio no campo e nos ajuda no diálogo que faremos nesse eixo e que, de certo modo, justifica a importância do nosso trabalho. Falaremos de sujeitos que pouco têm visitado a academia, seja através da literatura, fruto das pesquisas dos estudiosos, seja fisicamente como estudante e, muito menos, como profissional. Por esse motivo nos sentimos instigados a enxergar este sujeito e poder falar de sua existência, de sua forma de produzir a vida, em situações, às vezes, muito precárias.

A discussão sobre o Ensino Médio nas escolas do campo exige buscar saber quem são os sujeitos desta etapa da educação básica nas escolas do campo, mais especificamente, nas salas anexas de escolas do polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia-MT. Como ponto referencial, busquei em estudiosos da temática, concepções de juventudes.

Juventude/jovem tem representado, neste cenário atual, acima de tudo, relações de hierarquia social. *Juventude* definida, seja como “revolucionária/transformadora”, seja como “problema”, é, muitas vezes, tratada a partir de um olhar que define hierarquicamente o papel social de determinados indivíduos e mesmo organizações coletivas *Juventude/jovem* associado à transitoriedade do ciclo-de-vida ou mesmo biológico, transfere para aqueles que assim são identificados, a imagem de pessoas em formação, incompletos, sem vivência, sem experiência, indivíduos, ou grupo de indivíduos que precisam ser regulados, encaminhados. *Juventude rural* é uma categoria particularmente reveladora dessa construção de relações de hierarquia (CASTRO, 2008, p. 194).

A autora apresenta a multiplicidade de concepções de jovem que circulam na sociedade. Tais concepções têm suas implicações na forma de tratamento dispensado a eles pela sociedade e pela escola.

O olhar atento sobre os sujeitos do Ensino Médio campo (jovem camponês/juventude camponesa) se apresenta como um imperativo, contrariando a lógica da escola ao longo do seu percurso histórico, que tem sido a de homogeneizar os jovens. Eles geralmente são vistos pela escola apenas como alunos, não se tem considerado as condições históricas, sociais, econômicas, culturais e espaciais que os fazem jovens/camponeses. As diferentes experiências, as formas de se relacionar e trabalhar em seus territórios de produção da vida vão, aos poucos, constituindo a identidade do ser jovem camponês.

Observa-se que o conceito de jovem não é unívoco e vem se modificando ao longo da história; atualmente, a partir da PEC de n.65, da Juventude, de julho de 2010, há o

entendimento de que ser jovem compreende a idade de 15 a 29 anos e para além do corte etário,

A juventude é uma categoria socialmente produzida. Temos que levar em consideração que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a esta fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos (BRASIL, 2013, p. 13).

A concepção de jovem enquanto uma categoria sociológica ainda não está devidamente assumida pelo conjunto da sociedade. Ainda se faz presente o conceito de jovem/juventude limitado ao corte etário e às questões comportamentais. Somente nas últimas décadas é que vem se ampliando, no meio educacional, a compreensão da categoria jovem numa perspectiva de construção social e do jovem como sujeito social.

A condição de se compreender tal categoria passa por considerar primeiro as condições materiais, as relações sociais, o lugar e o tempo histórico, ou seja, o contexto desses sujeitos.

As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares, etc.) a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude (DAYRELL, 2014, p. 112).

Visto desta forma, é importante que a escola busque conhecer a fundo os seus sujeitos, considerando a multiplicidade de elementos que implicam diretamente na constituição desse sujeito que chega à escola na condição de estudante, pois, somente dessa forma conseguirá atendê-lo em suas demandas e perspectivas. Ignorar esse pressuposto, é ficar apenas na superficialidade do ato educativo, ou seja, na periferia do que pode vir a ser a formação humana em toda a sua plenitude – formação omnilateral dos jovens.

Nota-se que está em curso um conjunto de produções acadêmicas no sentido de se reconhecer o jovem como sujeito de direito (CARRANO, 2008, 2011, 2013, 2014 e DAYRELL, 1999, 2003, 2005, 2007, 2012, 2014, CASTRO, 2008) e, por esse prisma, o jovem, em especial o jovem camponês, começa a se libertar dos preconceitos e estereótipos que lhes são impostos ao longo da história e vão assumindo a condição de sujeito de direitos.

Perguntei aos educadores convidados a participar desta pesquisa, qual a concepção que eles têm dos jovens camponeses estudantes da escola/sala anexa onde eles atuam, solicitamos então, que os educadores caracterizassem os jovens estudantes. A maioria deles focalizou aspectos comportamentais dos jovens, limitando-se, basicamente, ao contexto escolar:

A maioria tem perspectiva de sair, fazer curso superior, dar uma qualidade de vida melhor para a sua família (CS).

[...] Eles almejam a formação acadêmica como uma oportunidade de dar continuidade aos estudos. [...] Querem formar para ser administrador de empresas, fazer Direito, fazer Medicina, poucos falaram em Zootecnia, ser Agrônomo, ser Engenheiro Florestal que está de alguma forma voltada para o campo [...]; alguns pensam de sair do campo em busca de oportunidades de emprego, melhor qualidade de vida, eles dizem querer ter acesso a melhores condições, a mais informações... eles falam “ah, eu tenho essa terra, mas eu não tenho condições de manter essa terra, como é que eu vou viver?” (FI).

A palavra que definem o jovem: esforço. São meninos educados. Eles são muito bons, muito compreensíveis, eles estão ali pra estudar mesmo. (EM).

As falas dos interlocutores CS; FI e EM revelam que os jovens camponeses, aos quais eles se referem, veem a saída para a cidade e o curso superior como horizonte a ser alcançado. Esse tipo de sentimento tem sua razão de ser na ideologia dominante de que a cidade é superior ao campo, é o lugar das oportunidades e à falta de políticas públicas de atendimento às necessidades básicas do jovem (condições de trabalho, moradia digna, saúde, educação de qualidade social, inclusive o Ensino Superior, acesso aos novos recursos tecnológicos, aos meios de comunicação, ao lazer, ao esporte e aos espaços de convivência coletiva), que se configuram como um dos fatores que impulsionam a saída do jovem do campo.

Os motivos do passado se misturam com os atuais, onde o êxodo rural neste caso, não é fruto apenas de uma lógica que dita que a urbanização é o mundo das possibilidades, enquanto o campo é uma área atrasada, coloca-se na inviabilidade de questões materiais e estruturais predominantes no modelo produtivo agrícola do campo brasileiro, produzindo invisibilidade social para os jovens, pois a falta de políticas públicas exclui estes indivíduos da produção rural e minam suas possibilidades de ter uma vida digna no meio rural. A falta de iniciativas de políticas coloca os jovens do campo sob uma realidade que se agrava, dados do programa Brasil sem Miséria apontam que de um total de 8,2 milhões de jovens rurais, 2,3 milhões vivem em situação de miséria, com renda mensal de 70 reais ou menos. (OLIVEIRA; RABELO; FELICIANO, 2014, p.137).

São históricos e diversos os fatores que levam o jovem a deixar o campo em busca de melhores condições de vida, embora nem sempre isso seja concretizado. Situação como essas

descritas pelos autores vêm alavancando, nas últimas décadas, o levante da juventude camponesa por políticas públicas que atendam às suas demandas.

Observa-se, pela fala dos entrevistados, que ser interessado pelos estudos é uma característica comum aos jovens camponeses e talvez, a mais evidente. Esse comportamento é muito comum ao jovem camponês, pois, geralmente, eles e seus pais veem na escola uma possibilidade de ascensão social. Os pais, mesmos aqueles analfabetos, compreendem que numa sociedade letrada como a sociedade atual, aqueles que não estudam terão poucas chances de melhorar as condições de vida, seja através de créditos para investir e produzir em sua propriedade, conseguir um emprego no campo ou na cidade e, sobretudo, na conquista dos direitos que constituem a cidadania. “A centralidade da escola como lugar digno para os filhos – confere extrema importância nas representações das classes populares” (ARROYO, 2014, p. 248).

Um de nossos interlocutores equipara os jovens do campo aos da cidade: “O jovem que estuda lá... (campo) eu acho que ele não é diferente do jovem daqui da sede, da zona urbana, porque é um jovem que tem vontades, que tem desejos de crescer”. (BL).

Com base nos estudos de Dayrell (2014), observamos que os jovens apresentam algumas características que são universais, porém, não dá para olhar o jovem camponês com as mesmas lentes que olhamos os jovens urbanos, seus elementos de constituição do ser são outros. Portanto, ao se referir aos jovens camponeses deve-se considerar a complexidade do seu contexto e daí brotará, de sua condição social, uma série de elementos que, embora resguardando suas características universais de jovem, diferem dos outros jovens, de modo especial da juventude urbana. Portanto, não se pode trabalhar com essa categoria, referenciando-se apenas numa perspectiva unívoca de jovem,

[...] na realidade, não há tanto uma juventude, e sim jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente (DAYRELL, 2014, p. 112).

O autor nos fornece elementos para analisar a forma como a escola do campo, *lócus* desta pesquisa, está concebendo os jovens do campo, seus estudantes. Vê-los como o jovem urbano, significa não considerar as marcas de seu contexto social e, deste modo, se justifica um programa, um currículo, um calendário unificado cidade/campo.

A escola é desafiada a conhecer melhor os seus sujeitos – jovem camponês, estudante do ensino médio. Isso significa saber quem são eles, como eles vivem com suas famílias, qual a sua relação com o mundo do trabalho, que significado tem a escola para eles, que demandas e perspectivas eles têm, quais suas instâncias de participação e de socialização com os outros jovens e a sua comunidade.

Indagações como essas farão brotar uma série de elementos essenciais para a construção do Projeto Político e Pedagógico da escola. Faz-se necessário organizar o currículo, levando em consideração as questões problema que emergem do exercício de conhecer o jovem em suas múltiplas dimensões.

Observamos que o interlocutor identificado aqui como DR, denuncia a falta de amparo para estudantes e professores do campo: “Todos têm potencial... eles têm vontade. Está faltando amparo, não dos professores, porque está todo mundo sem amparo, professor e aluno [...] ele (o jovem) parece que não tem aquela motivação porque já acostumou com a falta” (DR).

Amparo aqui pode ser entendido como políticas públicas, que embora já se saiba da existência de algumas políticas públicas destinadas à juventude rural, ainda não chegaram ou não têm sido suficientes para alterar a realidade dos jovens da escola onde DR, nosso interlocutor, trabalha.

O não engajamento em organizações e coletivos de juventudes pode contribuir para que aqueles jovens fiquem à margem das escassas políticas públicas que estão previstas em âmbito federal, para a juventude que mora e vive no/do campo. Eles acabam tendo como espaço de participação, por direito, apenas a escola. Isso faz com que a escola/educação se apresente como a única política pública comum aos jovens das comunidades pesquisadas.

A questão dos espaços e tempos condiciona a construção social juvenil, são dimensões que têm fortes implicações na vida dos jovens. Mas, não é algo dado, que está aí pronto para ser vivido, espaço e tempo precisam ser conquistados, construídos na participação democrática.

[...] falar em participação implica levar em conta dois princípios complementares. Ela envolve o que se pode denominar de formação teórica para vida cidadã – aprendizagem de valores, conteúdos cívicos e históricos da democracia, regras institucionais etc. – e, também, a criação de espaços e tempos para a experimentação cotidiana do exercício da participação democrática na própria instituição escolar e em outros espaços públicos (DAYRELL,2014,p.120).

O autor nos faz pensar sobre o cotidiano dos jovens das salas anexas – moram longe da escola, a maior parte do seu tempo é gasto no ir e vir à escola – parte do trajeto o jovem faz a pé e outra parte no transporte escolar. Ao chegar em casa, cansado ou não, o trabalho o espera. Cabe indagar: as salas anexas onde esses jovens estudam colocam em prática os dois princípios apontados pelo autor? Nas condições em que vivem parece não haver espaços e tempos para o exercício da participação democrática, tão necessária à formação do jovem.

Observa-se que, nas últimas décadas, a juventude camponesa vem se mobilizando e conquistando alguns espaços de participação.

Em 2000, realizou-se o I Congresso Nacional da Juventude Rural, em Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e pela Pastoral da Juventude Rural – PJR. Esse congresso foi um importante estimulador das ações de organização da juventude rural. Passados seis anos do I Congresso Nacional da Juventude Rural, em 2006, buscando criar espaços para promover intercâmbio e problematizar experiências relacionadas à vivência dos jovens do campo, realizou-se outro evento importante para a juventude rural – o Seminário Juventude Rural em Perspectiva. Este foi organizado pela Universidade do Rio de Janeiro. Em 2012, fechando novamente o ciclo de seis anos, numa ação conjunta da Secretaria de Juventude e dos movimentos sociais, realizou-se em Brasília, o 1º Seminário Nacional Juventude Rural e Políticas Públicas.

Estes eventos dão visibilidade aos jovens camponeses e desencadeiam um processo de mobilização que se espalha pelas comunidades rurais e, principalmente em assentamentos que tenham algum tipo de organização de coletivos de jovens. Eles estão se organizando, se empoderando e reivindicando espaços nas agendas políticas do país.

Em 2012, quando do 1º Seminário Nacional Juventude Rural e Políticas Públicas, os jovens participantes do evento escreveram uma carta, datada de 24 de maio de 2012, na qual se apresentam como jovens rurais, agricultores familiares, camponeses, assentados da reforma agrária, assalariados, sem-terra, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, oriundos das diferentes regiões do país e expressam com clareza as suas reivindicações. Na carta, falam os jovens:

A partir da luta dos jovens rurais organizados foi possível quebrar a invisibilidade e pautar o estado frente à construção de políticas públicas de juventude rural. Neste sentido, reconhecemos a disponibilidade do governo em promover diálogos para a construção de proposições, porém ainda há muito o que se fazer, por isso afirmamos

que para a juventude ter vida digna no campo é necessário: acesso à terra e ao território, através de uma ampla e massiva reforma agrária, demarcação das terras indígenas e quilombolas, que valorize a juventude rural como sujeito estratégico para a dinamização e o desenvolvimento do campo (BRASIL, 2012, p. 106).

São muitas as reivindicações presentes na carta. No que se refere à educação, os jovens reivindicaram “Educação do campo e no campo, em todos os níveis, desde a superação do analfabetismo, passando pelos ensinos fundamental e médio e com cursos superiores nas diferentes áreas de conhecimento”.

Ao encerrar a carta, os jovens reconhecem a importância da construção coletiva dos diferentes atores sociais que representam os trabalhadores rurais.

O conteúdo da carta do 1º Seminário Nacional Juventude Rural e Políticas Públicas demonstra que a juventude rural tem elementos para questionar as políticas públicas ou a ausência delas e reivindicar outro projeto de campo.

A rotina deles, às vezes, é muito difícil. Então ali ele não tem... Eu acho que precisava ser feito, pelo poder público, a questão de ter mais lazer para eles poderem ficar, porque a vida deles é uma rotina. Eles saem de manhã, tem que fazer a coisa, tem que tirar o leite, tem que cuidar, apartar bezerras, coisa assim e volta à tarde e continua aquela rotina (GJ).

A descrição do jovem camponês estudante do ensino médio feita por GJ, um dos professores entrevistados, chama a atenção. A rotina de vida dos jovens, aos quais o entrevistado se refere, se restringe ao trabalho no campo e a escola. Privar o jovem do lazer, do esporte, dos espaços de socialização é arrancar dele o que há de mais próprio da condição de ser jovem – o movimento, a novidade, o desafio, a invenção e a relação com seus pares.

As circunstâncias que impedem os jovens camponeses de terem acesso às políticas públicas, que podem colaborar para a sua emancipação, conjugam inúmeras implicações que afetam a vida desses sujeitos e desafiam a escola a tomar posição, no sentido de ajudá-los a romper as “cercas” que dificultam a conquista dos seus direitos enquanto cidadãos. Como observa Dayrell,

[...] tais implicações desafiam os educadores a desenvolverem posturas e instrumentos metodológicos que possibilitem o aprimoramento do seu olhar sobre o aluno, como “outro”, de tal forma que, conhecendo as dimensões culturais em que ele é diferente, possa resgatar a diferença como tal e não como deficiência. Implica buscar uma compreensão totalizadora desse outro, conhecendo não apenas o mundo cultural do aluno, mas a vida do adolescente, (do jovem) e do adulto em seu mundo

de cultura, examinando as suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho (DAYRELL, 1990, p. 145).

O autor destaca a importância de os educadores buscarem conhecer os seus alunos em todas as dimensões que constituem o ser humano, como forma de compreendê-los; somente dessa forma é possível elaborar um projeto político de escola que leve em conta as condições circunstanciais e as expectativas dos jovens, inclusive, pensar projetos políticos que extrapolem o espaço escolar. Essa postura é a que se espera das organizações que congregam os jovens camponeses e, sobretudo, da escola do campo.

Conforme já pontuei, nas últimas décadas, a juventude camponesa vem se afirmando como sujeito de direito e intensificando a luta por políticas públicas e participação nas instâncias de decisão em âmbito nacional, estadual e municipal. Isso se apresenta como uma possibilidade de sair da invisibilidade social e ocupar lugar de destaque nas tomadas de decisões na história desse país.

É nessa roda gigante de críticas, reivindicações e proposições que os jovens das escolas do campo/salas anexas desta pesquisa – se apresentam na concepção de seus professores, como aqueles que *vivem do seu trabalho no campo; são iguais aos jovens da cidade; são esforçados; têm gana de aprender; querem continuar seus estudos; vivem na rotina; têm desejos; não têm amparo.*

Na fala dos entrevistados configurou-se uma concepção ainda pouco aprofundada de jovem, com foco em comportamentos e, às vezes, limitada à vida escolar dos estudantes, sem enfatizar a importância do contexto histórico, social e territorial para a constituição do ser jovem camponês, como sugerem os estudiosos desta temática. Há uma convergência entre vários autores que compreendem o conceito de jovem ou de juventude como uma construção social, cuja constituição é determinada pelas circunstâncias que permeiam o contexto em que o jovem está inserido.

Observo que as concepções que os entrevistados têm sobre os jovens camponeses, não consideram as circunstâncias, às quais os jovens, seus alunos, estão submetidos, e que os constituem enquanto jovens. Não considerar tais circunstâncias (classe social, contexto cultural, condições de produção da vida no campo, temporalidade, relação com a escola e com as tecnologias modernas) pode dificultar a constituição de um projeto de Ensino Médio mais coerente com a realidade concreta dos jovens camponeses e suas características.

O diálogo que estabeleci com os professores e os estudantes, quando estive nas escolas, durante o período de observação me permitiu aproximar um pouco mais do contexto dos jovens estudantes das duas escolas, onde foi realizada a empiria. Para isso, busquei enxergá-los primeiro como jovem, sem qualquer adjetivo, para depois enxergá-los como jovens trabalhadores, que vivem no/do campo, na zona rural de um município pequeno, tendo como espaços de socialização basicamente a casa – com a família e a escola e, vez ou outra, a igreja.

No eixo seguinte, analiso o Ensino Médio no campo, buscando conhecê-lo e analisá-lo, levando em consideração as produções acadêmicas sobre o assunto, a ótica dos educadores entrevistados e as nossas observações.

4.6 Ensino Médio no Campo

A educação é um dos direitos mais reivindicados pelos povos do campo. Já abordamos nesse trabalho a forma como vêm se dando a expansão e o acesso das populações camponesas à educação escolar, ora se dá por interesse do grande capital, ora por mobilizações e pressões dos trabalhadores do campo.

Neste eixo, apresentam-se, sob o olhar dos educadores entrevistados, referendado por nossas observações, as configurações do Ensino Médio ofertado nas Escolas no campo/Salas anexas já identificadas.

Observando o percurso histórico, a educação dos anos iniciais do ensino fundamental chegou mais cedo nessas comunidades do campo, o Ensino Médio mais tardiamente e o ensino superior ainda está por chegar.

O Ensino Médio tem sido reivindicado, pelas populações do campo, como direito e como um dos mecanismos que pode contribuir para que os jovens camponeses permaneçam no seu território, na produção da vida e do conhecimento, junto aos seus familiares, no campo. Entretanto, essa etapa da educação básica no campo é uma experiência recente e ainda não devidamente consolidada em todas as escolas do campo no país. A realidade, apresentada pelos interlocutores entrevistados, revela a necessidade de se intensificar a luta pela construção do direito à educação de nível médio de qualidade social, em escolas do campo, naquelas comunidades.

Partindo dessas considerações, buscamos saber junto aos nossos interlocutores, como se dá o ensino médio nas salas anexas onde eles atuam e que mecanismos são utilizados para fortalecê-los. Todos disseram que as Salas anexas não têm um calendário próprio, seguem o calendário da escola sede que está na cidade e/ou o calendário da escola municipal de ensino fundamental, onde funcionam as salas anexas.

[...] o calendário letivo chega pronto pra gente, a gente não sabe nem de que maneira que é feito [...] durante o ciclo da colheita ou plantio, nós professores, por estarmos no dia a dia, a gente aconselha, a gente ajuda o aluno dando trabalho, porque tem vez que ele fala... que não vai vir a aula porque está trabalhando (DR).

O calendário já vem pronto para nós. Já vem pronto de lá de cima para baixo. As aulas começam mais tarde por conta que no assentamento as estradas são de chão, tem lugares que alaga. A questão do trabalho dos nossos alunos... as suas profissões são diversificadas. **Às vezes eles (a gestão escolar) não alteram o calendário no geral, mas para aquele aluno que vai trabalhar, às vezes, ele comunica aos professores que vai se ausentar por uma semana, ou até 15 dias.** Quando ele sai nos avisa para repor as aulas, tem certas temáticas que ele repõe a matéria. Em momentos diferenciados a gente explica a matéria e, às vezes, conforme o que ele vai fazer, a gente pede para fazer um relatório do percurso do trabalho. (HI).

Percebe-se na fala destes entrevistados aqui identificados como “DR” e “HI”, como os demais, que eles não participam da elaboração do calendário, que eles e seus alunos cumprem, demonstram haver incompatibilidade entre as exigências do trabalho no campo e o calendário escolar adotado. O afastamento dos estudantes por até 15 dias das atividades escolares, relatado por HI, pode trazer consequências para o aprendizado, uma vez que as condições para a reposição das aulas são dificultadas por uma série de fatores: a distância de sua residência à escola, o uso do transporte escolar em horário único e determinado, o professor que dá aula nas duas redes de ensino ou em diferentes setores do assentamento, dentre outros.

Contraditoriamente à prática do calendário unificado cidade/campo, a Lei nº 9.394/96 LDB, no seu Art. 28, orienta a adequação do calendário escolar das escolas do campo aos ciclos agrícolas e às condições climáticas da região. A não observância destes preceitos causa prejuízos à formação do jovem trabalhador do campo, além de contribuir para a sua possível desistência da escola.

Ao falar sobre como se dão as práticas pedagógicas, os entrevistados revelam um currículo centrado nos livros didáticos. Eles justificam que o fato de trabalhar com três turmas/ano (multisseriadas) ao mesmo tempo, e não haver na escola outros recursos, limitam-se quase que exclusivamente aos livros didáticos.

[...] a metodologia tem que ser diferenciada, mas por falta de material, **eles acabam utilizando a mesma metodologia daqui da escola urbana, que são os livros didáticos** (BL).

[...] questão metodológica, a maioria das vezes, é quadro e giz, algumas vezes, um data show, **livros didáticos que sempre são adotados pelos docentes**. (CS).

[...] **os conteúdos são trabalhados através dos livros didáticos**, da pesquisa (AI).

As afirmações dos docentes de que o calendário da escola do campo é o mesmo da escola urbana e que o programa de ensino é centrado no livro didático podem indicar uma contradição em relação ao que enuncia o PPP da escola 29 de Setembro: “É fundamental que se considere sempre a situação real de cada escola, de cada espaço, de cada história de vida”. Pensar sobre isso é importante por considerar que o tempo das comunidades do campo é diferente do tempo urbano e o movimento de produção de conhecimentos dos sujeitos do campo, não pode se limitar aos livros didáticos.

Durante o período de observação em sala de aula, presenciei essa realidade descrita pelos entrevistados: o livro didático é o elemento principal das práticas pedagógicas, complementadas por breves explicações sobre o assunto em questão, por parte dos docentes.

Observei que há livros de quase todas as disciplinas e anos/séries do Ensino Médio, os quais, durante o período de minha observação, foram distribuídos pelos próprios alunos, de acordo com o ano/série que cursavam. As disciplinas que não têm livros para todos trazem maior dificuldade para o professor. Neste caso, são formados grupos de acordo com a quantidade de livros existentes daquela disciplina.

Voltando ao Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, já mencionado, lemos no inciso I – *conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural*.

O artigo em destaque traz um complicador para a escola que limita a sua prática docente ao livro didático, pois as necessidades e interesses dos jovens camponeses estudantes do ensino médio surgem do contexto e das condições de produção da vida, brotam do movimento de suas experiências cotidianas; portanto, o currículo escolar não pode se limitar aos livros didáticos. O atendimento ao inciso, em destaque, requer um currículo dinâmico, colado às relações sociais dos sujeitos do campo e elaborado com a participação efetiva deles.

Os interlocutores DR, GJ e HI, embora de escolas diferentes, denunciam a precariedade das escolas/Salas anexas de Ensino Médio, onde trabalham:

O espaço de aprendizagem é só mesmo a sala de aula. Não tem computador, não tem internet, eles não têm uma biblioteca, eles não têm um campo (de futebol), seja para fazer educação física, não tem material para a educação física (DR).

Tem hora que você faz uma aula de campo, sai da sala de aula, em algumas disciplinas, dá para fazer o laboratório de química, um laboratório improvisado. Se for fazer alguma pesquisa você tem que usar as garrafas pet, como o béquer, como proveta, bureta e outros materiais que se usa no laboratório, **você tem que improvisar (GJ)**.

A estrutura é muito carente. Os alunos, às vezes, cobram, “como lá na cidade oferece muita coisa... internet, muito material didático, mas a gente não tem”... **a gente tenta suprir de outras maneiras, trabalhar com o concreto (HI)**.

Ao mesmo tempo em que denunciam as precárias condições de trabalho nas escolas do campo, nas quais atuam, os professores entrevistados relatam como desenvolvem o trabalho pedagógico, criando os seus próprios materiais e estratégias de ensino. Com exceção de “DR”, todos os professores disseram que buscam desenvolver estratégias para “além da sala de aula”, conforme relata (HI):

Então, o trabalho é dentro da realidade... Mas, com a preocupação de mostrar também algumas coisas lá de fora, há alguns materiais que são utilizados, mas a gente aproveita mais a realidade de vida deles. A natureza em si é o nosso próprio laboratório [...] Alguns momentos a gente sai (da sala). Primeiro trabalha a teoria, depois que eles têm conhecimento do objetivo, é que vão sair para a pesquisa... Porque para eles a natureza em si é comum. Então, tem que ter um objetivo específico, porque você vai fazer aquilo (pesquisa), para você trabalhar e ter resultado concreto. Depois que você trabalha, você volta (à sala de aula) e torna a trabalhar aquilo que eles pesquisaram lá fora, você estuda de novo, reforçando, tendo ali uma leitura compartilhada das experiências, do experimento com os alunos. **Quando a gente tem o trabalho de campo, a gente não foge dos conteúdos, são conteúdos local, regional e global**. Então, a gente faz uma intertextualização – conteúdos que vêm acontecendo lá fora e a realidade deles. É interessante que como eu trabalho em 3 escolas, os conteúdos são da realidade de cada setor, não é o mesmo... A necessidade de cada setor (do assentamento) não é a mesma. [...]. Agente trabalhou com a questão de plantas medicinais. Então, a gente estuda no livro, no próprio livro de Biologia, ele traz a questão científica das plantas e, muitas das vezes, procuramos aquela família, o pai ou o vizinho que tem conhecimento sobre aquelas plantas que trabalhamos e a gente convida essa família para vir à escola.

A entrevistada HI apresenta a sua experiência com atividades extracurriculares nas quais articula teoria e prática, estuda questões do contexto dos alunos, a exemplo do trabalho com plantas medicinais, e estabelece relações com questões regionais e globais. Para o desenvolvimento de estudos de temas da realidade, HI diz chamar pessoas da comunidade para compartilhar saberes e ajudar na formação dos jovens estudantes do ensino médio. Ao tomar a natureza como laboratório e integrá-la aos conteúdos dos livros didáticos, evidencia-

se a intencionalidade de articular conhecimentos acumulados pela sociedade aos saberes construídos na vivência dos jovens camponeses, estudantes do Ensino Médio.

Os professores relatam a questão da pesquisa, do experimento, inclusive criando material alternativo para trabalhar conteúdos, vinculando-os ao cotidiano dos estudantes. Na matemática se trabalha conceitos de medidas, a partir das propriedades de terra das famílias dos estudantes.

Na matemática o ensino é o ensino propedêutico, direcionado ao vestibular, para levá-los a fazer uma faculdade, mas a gente consegue embutir alguma coisa específica do campo na questão de medidas de terras, de áreas como alqueires, hectares, alqueirinho, alqueirão, alqueirinho paulista, alqueires de Goiás, as medidas específicas, trabalha a questão do acero, como fazer. Então, são pesquisas que a gente faz e na área de química trabalhamos muito sobre impactos ambientais. A gente procura levá-los a pensar com relação a tudo isso, para não fazer queimadas [...] porque as queimadas causam isso, causam aquilo, mostrando em pesquisas tiradas da internet e em contato com alguns profissionais das áreas específicas como os agrônomos (GJ).

Esse entendimento expresso pelos entrevistados está em consonância com as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio – Resolução CEB/CNE nº 2/2012, artigo 6º, que conceituam o currículo como:

[...] a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas (BRASIL, 2012, p. 2).

Em que pese a precariedade das condições de trabalho pontuada pelos educadores entrevistados, fica evidente o esforço que fazem no sentido de suprir as carências e realizar aulas significativas para seus alunos; entretanto, não pudemos constatar, em nenhuma das duas escolas pesquisadas, a existência de um projeto político pedagógico que apresente um claro propósito do coletivo da escola de formar o jovem camponês na perspectiva de sua emancipação e de permanência no campo.

A respeito da indagação que fizemos sobre o que é feito para fortalecer o ensino médio nas escolas onde atuam, FI afirma que

[...] um dos mecanismos que a escola utilizou para fortalecer o ensino médio no campo foi oportunizar aos alunos a ter um ensino de qualidade, ter professores formados. Trabalhar a questão da valorização social. Acho que foi uma conquista

grande a gente conseguir colocar uma sala anexa na zona rural, porque nós não tínhamos. [...] é preciso empenhar em desenvolver um trabalho em que oportunize aos alunos elevar sua autoestima (FI).

A interlocutora considera o Ensino Médio no assentamento uma conquista e como forma de fortalecê-lo, ela destaca a questão da qualidade do ensino ofertado que, na sua percepção, implica ter professores formados na área de atuação, valorização social dos sujeitos do campo, contribuindo para a elevação da autoestima dos estudantes. A valorização dos sujeitos do campo e a formação dos professores, destacada pela entrevistada, de algum modo constituem elementos que diferenciam as propostas de educação do campo, que vêm se construindo, nas últimas décadas, da tradicional educação rural.

Ter professor habilitado nas escolas do campo, embora, não resolva as mazelas que historicamente marcaram a história da educação rural, não deixa de ser uma importante conquista das organizações do campo, uma vez que, até um passado recente, praticamente todos os professores das escolas rurais não tinham formação superior.

As reformulações do Ensino Médio, expressas nas DCNEM/2012, apontam para a invenção de uma proposta de educação de nível médio de perspectiva mais ampla e emancipatória, o que exige transformações para além do recorte curricular.

Nós entendemos que as respostas exigem muito mais do Estado brasileiro; exigem logo de “cara”, a constituição das condições de materialidade que implica desde a construção, reforma e ampliação dos espaços escolares até as condições de salário e carreira que garantam, também nesta etapa, profissionais da educação com a formação e a dedicação necessárias (MOL; GARCIA, 2013, p. 8).

Sem as condições apontadas pelas autoras, o atendimento às peculiaridades do campo, o diálogo democrático entre professores, gestores, órgão central e as comunidades locais, o sentido do ensino médio nas salas anexas será sempre questionável.

O desvelamento da realidade apresentada pelos nossos interlocutores exige uma profunda reflexão sobre as condições e o sentido do Ensino Médio que vem sendo ofertado nas salas anexas. A naturalização de situações como as denunciadas em alguns momentos da fala dos entrevistados, pode comprometer a formação dos jovens estudantes e as suas comunidades.

Lembramos que tal realidade exige a construção de um projeto de educação do campo, de um projeto de campo que conceba e respeite o jovem camponês como sujeito de direitos, ou seja,

[...] um projeto de educação vinculado a um projeto político de transformação social, de classe e voltado à formação integral dos trabalhadores e que articule diferentes ações no plano do trabalho, da cultura, da participação social, da formação política e da educação escolar. Defendemos uma educação portadora e cultivadora de valores humanistas e socialistas, preocupada também com o cuidado da natureza e que se desenvolva na perspectiva da práxis: prática e teoria articuladas pelos processos de transformação do mundo e de autotransformação humana (Doc. final do 1º Sem. de Educação Básica de nível médio nas áreas de Reforma Agrária, 2006, p. 109).

Sobre esses pressupostos, temos que levar em consideração as fragilidades e as possibilidades dos sujeitos das escolas que pesquisamos. As condições em que vivem dificultam o engajamento em lutas por um projeto maior que o da sala de aula, porém, as mesmas condições que os limitam, levam à indignação e ao desejo de transformação da realidade que os impede de produzir, com dignidade, a vida no campo.

A organização do Ensino Médio no campo, nas escolas pesquisadas, indica que a forma como se organiza essa etapa da educação básica, tem como paradigma a educação urbana, uma vez que, o calendário, o currículo (guiado quase sempre pelos livros didáticos), não são elaborados tendo em vista atender a dinâmica da vida dos sujeitos do campo. Contudo, observa-se na fala de educadores entrevistados, a preocupação no sentido de ressignificar o ensino, trabalhar os conhecimentos na perspectiva do local e do global e da articulação entre teoria e prática.

No próximo eixo abordo o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, buscando identificar suas contribuições para as práticas pedagógicas das escolas/Salas anexas envolvidas nesta pesquisa.

4.7 Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM buscou difundir seus princípios por meio da formação continuada dos professores, tendo como ideia central a formação humana integral, que se daria através do currículo integrado, do reconhecimento e valorização dos jovens como sujeitos do Ensino Médio, da reformulação das práticas pedagógicas, do modelo e fins da avaliação e da implementação da gestão democrática e participativa dos atores da comunidade escolar, ou seja, a construção de novas relações sociais a partir do projeto político-pedagógico das unidades escolares de Ensino Médio.

No que diz respeito à Organização do Trabalho Pedagógico, o PNFEM ratifica a proposta de formação humana integral e sua articulação com os direitos à aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico, discute as trajetórias docentes e o reconhecimento das diferentes juventudes, à luz das bases conceituais do redesenho do currículo do Ensino Médio. Indica a necessidade de uma reflexão a respeito das ferramentas de planejamento participativo, como mediações da organização do trabalho pedagógico, tomando a escola como *locus* da formação continuada, propõe reconfigurar as ações pedagógicas de professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares no contexto da hora-atividade (BRASIL, 2014, p. 9).

O PNFEM reconhece a dimensão histórica e social dos sujeitos do ensino médio e toma como referência as juventudes em sua diversidade.

Parece-nos necessário também que essa formação esteja em conformidade com as transformações históricas e sociais as quais geram e sustenta essa diversidade de juventudes, tendo, como decorrência, o imperativo de que se estabeleça um profícuo diálogo entre as distintas formas de se viver a juventude e o que oferecemos em termos de currículo, de saberes, de práticas (BRASIL, 2014, p. 8-9).

A partir da presente pesquisa, observei que os professores e os coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas não demonstraram ter um conhecimento amplo e aprofundado do PNFEM e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que constituem a base teórica deste programa. Não percebi a presença dos pressupostos teórico-metodológicos do Pacto nas práticas dos docentes, que, entretanto, o avaliaram como muito positivo. Porém, questionaram a forma como se deu o processo de formação continuada nas escolas onde trabalham. Para alguns entrevistados não ficaram claras as finalidades do PNFEM e consideraram insuficiente o tempo destinado aos estudos e à realização das atividades propostas nos diferentes cadernos.

Aparentemente, a forma como foi desenvolvido o programa naquelas escolas não contribuiu muito para o alcance dos objetivos traçados pelo Pacto. Ademais, o programa na sua primeira e segunda etapas não contemplou medidas para intervir na estrutura e nas condições de trabalho nas escolas, abrangendo basicamente as questões curriculares, de gestão e avaliação, através da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos.

Embora essas questões sejam de grande relevância e imprescindíveis para vitalizar e dar sentido ao Ensino Médio naquelas escolas, não fez grandes transformações, pois, falta uma mudança radical também na estrutura física, na expansão e melhoria dos espaços e na

aquisição de materiais pedagógicos, bem como nas condições de carreira profissional (fim dos contratos temporários e da instabilidade no serviço, definição de plano de carreira para os educadores, etc.).

É importante lembrar que o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio foi criado, conforme expressa o próprio nome, para fortalecer o Ensino Médio em todas as escolas do país. Para Arroyo (2014, p. 54), “o núcleo da transformação do Ensino Médio está na reinvenção dos currículos, da concepção e da prática da educação”. Partindo desse pressuposto, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, de 2012, e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, de 2013, se propõem repensar os currículos do Ensino Médio. O PNFEM colocou no interior das escolas de Ensino Médio, em âmbito nacional, a proposta de currículo integrado para a formação humana integral em oposição ao currículo fragmentado e descontextualizado, vivenciado ainda por muitas escolas no país.

Durante as observações que fiz nas escolas pesquisadas, constatei que a efetivação do currículo integrado, a organização do ensino por área de conhecimento, propostas na segunda etapa do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, enfrenta dificuldades devido aos problemas de espaço e tempo e da dinâmica dos educadores: o fato de trabalharem nas duas redes de ensino, de residir distante da escola e de seus pares, cada um cumpre sua carga horária em um determinado dia da semana; sem uma coordenação ou articulação local, os educadores dificilmente se encontram, inviabilizando o trabalho coletivo e a integração entre as áreas de conhecimento. Soma-se a isso a questão da formação docente que precisaria ser melhor trabalhada na perspectiva do trabalho interdisciplinar, integrado, superando a lógica do ensino fragmentado que vem sendo questionada, mas ainda não superada em muitas escolas do país.

É possível verificar que a organização curricular do ensino médio que se instituiu ao longo do tempo se caracteriza pela fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas, de modo a valorizar algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras (BRASIL, 2013, p. 7).

Entendemos que alterar essa realidade histórica do Ensino Médio requer uma mudança de concepção de educação e a desconstrução do modelo de currículo que está cristalizado na cultura escolar, o que exige maior atenção dos processos de formação inicial e continuada de professores.

Dessa forma, para melhor compreender quais as contribuições do programa na organização do trabalho pedagógico das escolas pesquisadas, considerando o pouco tempo de desenvolvimento do programa, solicitei então, aos entrevistados, que eles falassem sobre o Pacto, apontando os objetivos e pontuando as contribuições para as suas práticas pedagógicas. Todos os interlocutores avaliaram positivamente o PNFEM:

O PNFEM veio para fortalecer o aluno do ensino médio, veio para atender o anseio dos alunos. O objetivo dele é trabalhar com os professores para que eles desenvolvam melhor o trabalho dentro da sala de aula, levar para os alunos o que tenha sentido com aquilo que eles fazem (AI).

O PNFEM, eu acho que foi um programa... foi uma iniciativa bem legal. O conteúdo do PNFEM é muito rico... e o objetivo é justamente melhorar a metodologia do professor em sala de aula. **É melhorar o ensino e a aprendizagem do aluno, é conhecer os nossos alunos**, nossos sujeitos do ensino médio e melhorar as nossas práticas (BL).

O material do Pacto... eu achei ele bom, assim como as Orientações Curriculares que vem [...] Não conseguimos fazer com que outro modelo de avaliação fosse implementado, porque ela tinha que ser registrado dentro do PPP e ela tinha que ser executada pelo corpo docente (FI).

O Pacto veio para somar. O Pacto trazia um contexto e nesse contexto, em grupo a gente estudava, debatia e as atividades tinham que ser feitas com os alunos, a gente levava para a sala de aula. **Essa capacitação veio tanto para nós como para os próprios alunos**, ela veio a fortalecer e somar. [...] você trabalha com mais segurança, você sendo mais capacitada até a qualidade de ensino é outra, a gente passa a ler as entrelinhas, então a gente passa a fazer mais leituras, mais reflexões, ajuda na interação (HI).

Todas as falas dos entrevistados destacam pontos positivos do programa. A entrevistada aqui identificada como AI afirma que o PNFEM veio “para atender o anseio dos alunos... levar para os alunos o que tenha sentido com aquilo que fazem”. A meu ver isso seria o desdobramento mediato do programa, uma vez que seu objetivo primeiro é a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino médio em escolas públicas (da cidade e do campo). “BL” compreende que o programa objetiva melhorar o ensino e a aprendizagem do aluno, conhecer melhor os alunos, os sujeitos do ensino médio, e melhorar as práticas pedagógicas. Esse entendimento da interlocutora tem proximidade com os objetivos traçados pelo programa:

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio [...] tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas [...] A Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio tem por objetivos contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos

professores e coordenadores pedagógicos e discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as DCNEM (BRASIL, 2014, p. 4).

Os interlocutores DR, GJ e CS também reconheceram a importância do Pacto, porém, apontaram algumas limitações na sua execução, questionaram a forma como se deu o processo de formação nas escolas onde atuam e demonstraram não ter compreendido bem a sua finalidade e seus objetivos.

Acho que ficou perdido porque foram só dois encontros e não continuou... na realidade, a gente sabia os textos estudados, mas a gente não tinha noção do que o projeto queria. A gente só sabia que tinha os cadernos de texto para ler e fazer relatório, como se fosse, assim leia e faça relatório, leia e faça relatório. Não tinha um porque, aonde se ia chegar (DR).

Na verdade, eu acho que ele é interessante, a ideia é interessante, mas eu acho que ainda está um pouco longe do objetivo, ainda não se chegou, precisa se aprofundar nesse estudo. Eu acho que ainda está muito superficial (GJ).

Um material muito bom. Mas, infelizmente, ele não foi acompanhado minuciosamente por todas as áreas porque nós tínhamos prazo para cumprir as etapas que o Programa mandava e quando se sentava tinha que fazer as coisas correndo e, muito das vezes, a gente não aplicava, não levava para a prática o que estava sendo indicado e pedido ali no orientativo do PNFEM (CS).

As observações destes interlocutores indicam que o processo de formação não se realizou conforme as orientações contidas no Pacto:

Todo o processo de formação será mediado pelo orientador de estudo, que deverá planejá-lo e discuti-lo com o formador regional. As temáticas serão trabalhadas, de forma individual, por meio de leituras e exercícios práticos dirigidos com duração de 3 horas e, de forma coletiva, em encontros semanais também com duração de 3 horas, utilizando-se a hora-atividade. As atividades coletivas terão como base o estudo dos Cadernos de Formação que serão disponibilizados aos participantes em *tablets*, já distribuídos aos professores do Ensino Médio (BRASIL, 2014, p. 8).

Tomando por base a fala de DR, GJ e CS, assim como o documento orientador, nota-se certo descompasso entre a intencionalidade do Pacto e o que se deu de fato nas escolas pesquisadas. É possível inferir que as condições técnicas e estruturais, que compreendem o fato de os tutores trabalharem nas escolas da cidade, as distâncias das escolas, a dificuldade de deslocamento, de acesso à internet, tudo isso são fatores que dificultaram a realização da formação continuada nos moldes pensados pelo programa.

Perguntados sobre as possíveis alterações e ou contribuições do PNFEM para a organização do trabalho pedagógico das escolas onde atuam, os interlocutores responderam:

Alguns professores mudaram suas práticas docentes - nas leituras, na visão de mundo, na visão da sociedade, na visão sobre o campo também. Quanto à avaliação... Eles têm melhorado, mas precisa ainda melhorar e acabar com a questão da nota. Eles têm que avaliar o aluno no dia-a-dia do aluno, como está o seu desenvolvimento (AI).

Foi a partir do PNFEM que surgiu o projeto por área, inclusive eles (professores do campo) se envolveram, **foi interdisciplinar**. Eu não posso dizer se no campo houve modificações, assim... uma melhora de 100%, mas a gente já vê uma mudança e aqui na sede muita, muita mesmo, através do PNFEM a gente teve 5 projetos... A gente estava perdendo essa prática e o PNFEM incentivou, revitalizou (BL).

Houve modificações nas práticas pedagógicas. Foi bastante satisfatório porque depois a gente sentava, sempre nos reuníamos, que fosse no conselho... começou se avaliar o aluno, não só a questão “dia tal é a prova, estudem conteúdo tal, tal, tal”, até a própria participação... Ele não está sendo avaliado automaticamente, só com conteúdos que são aplicados e, depois, uma prova que é ministrada a eles. A avaliação é contínua, desde que o aluno mostre interesse, participação nas aulas (CS).

[...] a questão da avaliação da aprendizagem dos alunos mudou, houve uma mudança considerável... há uma questão interdisciplinar e somou para a gente abrir outros caminhos. **Então, você não tem só uma forma de avaliar**, você tem várias formas de avaliar os alunos (GJ).

A metade dos interlocutores afirmou ter havido, a partir do PNFEM, mudanças na organização do trabalho pedagógico nas escolas onde trabalham. A primeira relata que, a partir do Pacto, “houve mudança nas leituras, na visão de mundo, na visão da sociedade, na visão sobre o campo também”. “BL” aponta mudanças relacionadas à questão do trabalho interdisciplinar e da realização de projetos pedagógicos por parte dos sujeitos do ensino médio. “CS” e “GJ” destacam mudanças relacionadas ao campo da avaliação. Segundo eles a avaliação passou a ser contínua e processual e rompeu com a exclusividade da prova como instrumento de avaliação.

Considerando a fala desses entrevistados, o Pacto conseguiu tocar em pontos cruciais do processo pedagógico: a visão crítica da realidade, o ensino por projetos interdisciplinares, elaborados a partir da realidade dos estudantes, que possibilitam significar o conhecimento e dar dinamicidade ao processo pedagógico, e a questão da avaliação da aprendizagem dos estudantes, dando a ela um caráter mais formativo e processual.

Os demais entrevistados falaram do modelo de avaliação que é adotado nas escolas/salas anexas onde atuam, inclusive, já o mencionamos no tópico anterior, embora, não estabeleçam relação entre ele e os estudos do PNFEM.

Quanto à avaliação da aprendizagem, ela é feita [...] são trabalhos em grupo, considerando as participações dos alunos e no final do bimestre tem uma avaliação. Os pontos são... divididos em três pontuações. A primeira é de um trabalho, depois outro trabalho para fechar mais três pontos e no final uma **avaliação valendo três pontos**, avaliação mesmo no papel (DR).

O processo de avaliação tem que ser visto com muito cuidado... As nossas salas não são homogêneas, mesmo dentro da mesma série. Se a pessoa tem muita dificuldade para interpretar [...] para passar a sua ideia para o papel, eu converso muito sobre o assunto, vê o quê que ela entendeu que talvez verbalmente ela tenha mais facilidade de está passando para mim aquilo que ela apreendeu [...] Passou (a gestão escolar) para a gente uma **avaliação escrita valendo 5** e o restante da nota é participação, é relação socioafetivas, algum trabalho, seminário (EM).

[...] a nossa forma de avaliar, **é 50%** é a avaliação descritiva, objetiva ou subjetiva vai depender do professor. **E 50% é a prova mesmo**. A gente fala avaliação porque eles têm pavor da gente falar prova. A prova é mais para você detectar algumas dificuldades do aluno... Se você perceber que ele tem dificuldade, você vai trabalhar aquela dificuldade. Então, a gente avalia como ele é todos os dias, a gente já conhece os alunos, aquele que é capaz, aquele que encontra alguma dificuldade, aquele que avança. O aluno é avaliado continuamente (HI).

A maioria dos entrevistados focalizou os instrumentos de avaliação, secundarizando os objetivos e a função dessa avaliação. Avaliar requer parâmetros, precisa ter claro o que se pretende avaliar e com quais finalidades. A “avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo, viabilizando especialmente ao estudante a condição de analisar seu percurso e, ao professor e a escola, identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2013, p.7).

O processo de avaliação deve guardar coerência com o projeto político pedagógico da escola e, em se tratando de escolas do campo, é importante referenciar a avaliação nos propósitos e objetivos da educação do campo.

A avaliação Formativa-reguladora enquanto modalidade avaliativa é coerente com a proposta de Educação do Campo. Assim, a avaliação não apenas se preocupa com o processo e o acompanhamento das aprendizagens, bem como com a autorregulação dos educandos, o trato com a subjetividade e a compreensão do contexto social. Seu caráter formativo busca exaustivamente promover a contínua construção de aprendizagens significativas, enquanto seu caráter regulador possibilita “sabermos os efeitos de nossa ação educativa para podermos replaneja-la” (SILVA, 2004, p. 76).

As falas dos entrevistados EM e HI, embora em determinado momento demonstrem algumas aproximações com a avaliação que se volta para o sujeito do processo educativo, demonstra estar centrada na aprendizagem, sem se estender à auto regulação dos educandos e à compreensão do contexto social, como nos propõe Silva (2004). Outra questão que merece discussão é a autoria da proposta de avaliação realizada na escola. As falas dos entrevistados

têm o indicativo de que a avaliação, assim como o calendário, não é pensada e definida pelo coletivo da escola com vistas aos sujeitos do campo. É algo que vem de fora e sua aplicação vai depender do professor e não de uma proposta vinculada ao projeto pedagógico que, por sua vez, deve estar vinculado a um projeto de homem do campo e de sociedade, conforme orientam os pressupostos da educação do campo.

Para inverter a lógica urbano-centrista, que historicamente tem prevalecido na organização das escolas do campo, parece claro e consensual, pelo menos para um grande número de educadores, que precisamos fazer uma educação que assuma a identidade do povo do campo, respeitando seu modo de vida, sua dinâmica social e acolhendo seus saberes e experiências no processo pedagógico (MACHADO, 2008, p. 4).

As falas dos educadores entrevistados, em determinados momentos sinalizam para a construção de uma forma de avaliação que toma o estudante do campo e suas condições de aprendizagem como principal referência, porém, se observa que são iniciativas de alguns professores e não um projeto da unidade escolar.

Foi possível observar, a partir das falas dos entrevistados e do acompanhamento às práticas pedagógicas nas escolas, que o PNFEM não possibilitou grandes influências na organização do trabalho pedagógico e na prática docente dos entrevistados. Isso não significa que elas não possam vir a acontecer. O que observei foi a necessidade de aprofundamento, como sugeriu parte dos entrevistados, e de um tempo maior para a compreensão e ressignificação da proposta do Programa por parte das comunidades escolares do campo, uma vez que as escolas dispõem do material pedagógico impresso.

Considero necessário ainda uma reflexão sobre a viabilidade de programas com esse desenho (do pacto) para a formação continuada de professores do campo. Ao se pensar e lançar um projeto de formação continuada dos professores das escolas do campo, em lugares de difícil acesso aos meios de transportes e de comunicação, à rede de computadores e a internet, é imperativo levar em consideração as condições e possibilidades de realização da mesma, sob o risco de se produzir avaliações negativas e a descaracterização de programas e ou projetos que poderiam ser profícuos se fossem desenvolvidos em situações favoráveis, conforme previsto no projeto original.

O Ensino Médio no campo é um direito e uma conquista recente. Embora sendo um direito do cidadão e de oferta obrigatória por parte do estado brasileiro, em determinadas comunidades do campo, ele ainda se apresenta como um desafio a ser superado. Partindo

dessa premissa, no próximo eixo pontuo os principais desafios enfrentados pelas escolas pesquisadas, segundo os educadores entrevistados.

4.8 Ensino Médio em Escolas do Campo no Polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia: experiência em construção

O Ensino Médio nas escolas do campo nos municípios de Novo Santo Antônio e São Félix do Araguaia é uma experiência muito recente e vem se dando de forma bastante frágil. Imprimir qualidade social nesta etapa da educação básica não depende somente de bons projetos de formação continuada e do trabalho dos professores em sala de aula. As condições de trabalho dos professores, a infraestrutura, os espaços, os tempos e materiais didáticos e pedagógicos, as condições de acesso e permanência dos jovens estudantes constituem elementos que exercem fortes implicações no processo de ensino e de aprendizagem. A partir dessas considerações faz sentido discutir com atores das escolas sobre os principais desafios vivenciados por eles.

Neste eixo, apresento os principais desafios do Ensino Médio nas escolas pesquisadas. Os educadores entrevistados pontuaram o que consideram desafio do Ensino Médio nas escolas no campo onde trabalham.

Os meus interlocutores durante as entrevistas e as conversas no período de observação, apontaram como desafios enfrentados na oferta do Ensino Médio questões relacionadas à infraestrutura, aos aspectos pedagógicos e outros que dependem de políticas públicas, conforme apresenta o quadro a seguir:

Quadro 13 - Síntese dos desafios do Ensino Médio nas Salas anexas/Campo.

Infraestrutura	Melhorar a infraestrutura; adquirir recursos tecnológicos; criar biblioteca; criar diferentes espaços de aprendizagens, inclusive para os professores fazerem estudos, pesquisas e planejamento; organizar melhor o transporte escolar; adquirir laboratórios e materiais didáticos.
Pedagógico	Fortalecer práticas pedagógicas no campo para melhorar o ensino e aprendizagem dos estudantes; ministrar aulas somente em áreas de conhecimento para as quais tenha formação; organizar a carga horária dos docentes que trabalham nas duas redes de ensino; reformular o currículo; elaborar um PPP específico para as escolas/salas anexas do campo.
Políticas Públicas	Valorizar o homem e a mulher do campo; criar perspectiva de permanência do jovem no campo; ter uma escola mais digna; manter as salas anexas abertas, funcionando (risco de serem fechadas); reduzir a evasão e a repetência no ensino médio; atrair mais alunos para o ensino médio no campo, independente da idade; criar plano de carreira, cargos e salário dos professores; implantar a pedagogia da alternância; separar as turmas multisseriadas.

Fonte: Entrevistas com os professores, quadro organizado pela autora.

O quadro síntese traz um conjunto de questões que se apresentam como desafios para a escola. São questões de diferentes ordens (infraestrutura, administrativas, pedagógicas e de políticas públicas) que afetam diretamente a qualidade do ensino e da aprendizagem dos jovens estudantes e são os seus efeitos que, de certo modo, dão as configurações do Ensino Médio nas escolas onde realizei a pesquisa.

A questão da multisseriação²⁷ é reiterada na fala dos interlocutores durante as entrevistas e merece discussão. É tratada como um problema que dificulta o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos do Ensino Médio. “A organização multisseriada é rotulada como forma de organização indesejável por parte da sociedade e por parte dos profissionais da educação, pois está fincada em problemas históricos dos sistemas educacionais” (PARENTE, 2014, p. 81). Isto, de certo modo, vai sendo introjetado também nos estudantes dessas escolas. O que se observa é que, com ou sem a consciência dos professores, muitas escolas, chamadas de multisseriadas, têm a mesma organização pedagógica da escola seriada.

[...] as escolas multisseriadas são a materialização da seriação no território do campo. Elas constituem uma maneira viável, exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina na sociedade brasileira e mundial (MORAES e et al 2010, p. 401).

Os professores se sentem na obrigação de pensar o currículo e o planejamento de acordo com o número de séries agrupadas numa mesma turma. A situação de sobrecarga de trabalho dos professores reforça a ideia de educadores e de pessoas da comunidade de que a multisseriação dificulta o trabalho do professor e a aprendizagem dos estudantes, portanto, o paradigma desejável por eles é o da escola seriada urbana.

Sobre essa questão Arroyo (2010, p. 11) indaga: “O paradigma curricular seriado, disciplinário, segmentado seria o modelo a seguir pelas escolas do campo?” Pergunta ainda, “As escolas urbanas não estão tentando repensar-se na não menos tensa e complexa dinâmica social e cultural de nossas cidades?”.

Na perspectiva de Arroyo (2010), o problema maior não é ser multisseriada ou seriada, os dois modelos estão sendo questionados. O problema está na forma como as escolas e os sujeitos do campo vêm sendo tratados. Acabar com a multisseriação não resolve os problemas enfrentados pela escola do campo, o que necessita ser superado é a precarização

²⁷ Turmas formadas por estudantes de várias séries, de diferentes faixas etárias, sob a docência de um mesmo professor ou professora, criadas para atender a demandas reduzidas em localidades distantes de centros urbanos.

que a impede de cumprir o seu papel social. As classes multisseriadas precisam ser compreendidas como uma necessidade em função do baixo número de estudantes em determinadas comunidades do campo. Elas se apresentam como alternativa para a oferta do ensino em localidades com baixa densidade demográfica da população escolarizável, de modo a garantir aos sujeitos do campo o direito à educação, desde o lugar onde vivem, em coerência com duas diretrizes específicas em relação à educação do campo: Resolução CNE nº 01/2002 que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, e Resolução CNE nº 02/2008 que estabelece Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Ambas afirmam o modo próprio de vida da população do campo e expõem diretrizes para a garantia da universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, com qualidade em todos os níveis da Educação Básica para a população do campo.

Entretanto, não se pode ignorar os problemas que os educadores que trabalham com turmas multisseriadas apresentam. Eles, às vezes, se sentem solitários e angustiados em ter que preparar e desenvolver atividades pedagógicas diversificadas para diferentes séries/anos no mesmo espaço e tempo. Lembrando que, a multisseriação nos anos iniciais do ensino fundamental, cujo professor geralmente é um pedagogo com formação para essa etapa da educação básica, é bem diferente da multisseriação no Ensino Médio, pois se trata de duas situações novas – o Ensino Médio no campo, e a multisseriação nesta etapa da educação básica, o que exige aprendizados novos por parte dos professores e dos alunos. Contudo, nota-se que a criação da multisseriação em algumas escolas não é acompanhada de orientações político-pedagógicas e formação dos professores para atuarem nesse tipo de organização escolar, o que leva à reprodução do modelo seriado e à sobrecarga dos professores com planos de aulas e criação de atividades pedagógicas, tendo em vista a atender a diversidade de alunos matriculados nas diferentes séries/anos. Problema que pode ser superado ou ao menos minimizado por meio de outras formas de organização do currículo, que tem a pesquisa como princípio pedagógico, tais como temas geradores, complexo temático, trabalho por projeto, dentre outros. Ainda assim exigiria um domínio de conteúdos, que a formação por área, às vezes, não oferece.

A multisseriação expõe históricos problemas do campo educacional, a começar pelo direito à educação, mas alcança também a organização do trabalho pedagógico, currículo, formação docente, qualidade social da educação, acesso e sucesso do aluno na escola.

É importante e desejável que a formação inicial e continuada dos professores se dê nas diferentes áreas de conhecimento, principalmente, quando se trata do Ensino Médio. No caso das escolas em que se realizou esta pesquisa, a formação dos professores se deu em disciplinas específicas, mas por necessidade, eles acabam trabalhando em áreas para as quais não receberam formação - as Universidades não têm a tradição de proporcionar formação inicial e ou continuada com vistas a preparar professores para trabalhar com as multisseriadas. Dessa forma, constata-se uma invisibilidade ou pouca importância atribuída às turmas multisseriadas. Conforme a Resolução n. 2/2008 do CNE, Artigo 10, § 2º.

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008, 4).

A ausência ou precariedade das condições apontadas nesta Resolução tem produzido, ao longo da história da educação do campo, um imaginário preconceituoso e de inferiorização do ensino multisseriado. É mais fácil marginalizá-lo do que dar a ele os elementos necessários para proceder com sentido e qualidade social. Frente a isso, Arroyo (2010) questiona: “a quem interessa essa visão tão negativa da escola do campo e do povo do campo?” “Por que ver o campo como problema?” Para o autor, isso só interessa àqueles que veem o campo apenas como lugar de negócio, de produção em larga escala e de enriquecimento de poucos.

Nesta perspectiva, refletir e enfrentar os desafios do Ensino Médio em escolas do campo requer um conjunto de ações que extrapolam o espaço escolar, os professores e estudantes; requer ações capazes de intervir nas relações que produzem as desigualdades sociais e as relações de poder, implica ainda na mudança de concepção de campo, de seus sujeitos e de educação do campo.

Os desafios pontuados por nossos interlocutores revelam que as escolas de nossa pesquisa ainda têm necessidades básicas que, sem superá-las, não é possível fazer educação com qualidade que atenda às expectativas dos jovens camponeses. Autores que discutem a problemática da multisseriação (Arroyo, Hage, Moraes) dentre outros, têm sinalizado para a importância da transgressão da lógica da seriação, como possibilidade de se construir uma lógica própria e diferenciada para as turmas mistas, centrada na interdisciplinaridade e na pesquisa como princípio pedagógico.

Ao considerar o conjunto de desafios que se impõem ao Ensino Médio/campo nas escolas/Salas anexas pesquisadas, uma das entrevistadas observa: “o quadro de professores hoje que trabalha com a educação no campo tem que ser mais ousado, tem que quebrar esse paradigma de que nós não conseguimos fazer, muitas vezes, eu vejo que as coisas não são feitas por falta de ousadia nossa” (FI).

FI propõe a ousadia: “o quadro de professores que hoje trabalha com a educação no campo tem que ser mais ousado”. Essa afirmação é um imperativo nas escolas do campo do polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia, lugar onde nada é dado, tudo é conquistado com luta árdua. Em se tratando da região do Araguaia, onde estão localizadas as escolas em que se realizou esta pesquisa, a escola pública nasceu e se espalhou nas comunidades rurais articulada a outras lutas mais amplas (por terra, saúde e educação) e dirigidas ao Estado, configurando-se, para os trabalhadores camponeses, como uma conquista que se deu por força de muita mobilização e organização dos setores populares da região.

Diante do desafio de se trabalhar no Ensino Médio multisseriado em escolas do campo, onde convivem dificuldades e possibilidades, faz-se necessário conceber a multisseriação como política de democratização do acesso à educação e afirmá-la como um projeto com filosofia e metodologias próprias, dentro de um projeto maior de superação dos problemas relacionados à infraestrutura, gestão escolar, de formação docente e de condições de trabalho, de modo a possibilitar que os estudantes avancem social, cultural e cognitivamente.

Considerando o conjunto das falas dos entrevistados e as observações *in loco*, é possível identificar como elementos que configuram o Ensino Médio ofertado nas duas escolas/Salas anexas 29 de Setembro e Tancredo Neves, ambas localizadas no polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia-MT:

- Funcionam em salas cedidas pelas escolas municipais de ensino fundamental localizadas no campo;
- Estão organizadas em regime de multisseriação; todas as disciplinas do currículo do Ensino Médio são distribuídas entre até três professores; há situação de um mesmo professor ministrar até seis disciplinas diferentes;
- Os professores trabalham com três séries/anos, mas recebem remuneração correspondente a apenas uma turma;

- Currículos referenciados nos livros didáticos e algumas experiências com pesquisas e conteúdos extraídos do contexto dos estudantes;
- Como recursos metodológicos, utilizam-se o registro de textos na lousa; leitura coletiva nos livros didáticos e trabalhos em grupos com exposição oral por parte dos estudantes;
- Todos os entrevistados afirmaram seguir o calendário da escola urbana e que não participam de sua elaboração;
- Quanto à avaliação, os entrevistados disseram que esta começa a ser vista com um caráter mais processual, porém, seguem a proposta da escola sede/urbana, uma vez que, as salas anexas não dispõem de um PPP próprio.
- Os docentes do Ensino Médio não dispõem, na escola, de espaços e tempos para planejar suas aulas, nem mesmo espaço para guardar seus materiais de trabalho;
- Os estudantes não dispõem de espaços de aprendizagens, além da sala de aula; afirmam não dispor de biblioteca, de laboratórios de ciências e nem mesmo de informática;
- Ausência de um projeto político pedagógico específico, construído coletivamente, que articule e oriente as práticas pedagógicas dos docentes das Salas anexas;
- Equipe gestora fixa na escola sede, com pouca presença nas salas anexas do campo;
- Ensino Médio de caráter propedêutico;
- Professores comprometidos com a aprendizagem dos estudantes e com a continuidade das escolas de Ensino Médio no campo, apesar das condições adversas.

Evidenciar e compreender o significado deste conjunto de elementos, que de certo modo configuram o Ensino Médio nas escolas pesquisadas, pode contribuir efetivamente para a construção de um projeto político-pedagógico de Ensino Médio no Campo, com potencial para enfrentar os desafios apontados pelo coletivo da escola, durante as entrevistas realizadas para esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

(Paulo Freire)

Nas últimas décadas, o Ensino Médio tem ocupado o centro dos debates e de disputas por parte de instituições educacionais (pública x privada) e de sujeitos diversos (setores progressistas x neoliberais). Observa-se que houve certa democratização do acesso da juventude das classes populares ao Ensino Médio. Houve ruptura da tradição do Ensino Médio para poucos e muitos estão cursando o Ensino Médio, o que não significa ainda a universalização dessa etapa da educação básica.

Todavia, o Ensino Médio no campo é um debate ainda incipiente que envolve questões que vão desde a estrutura física das unidades escolares, até a organização curricular, a gestão educacional, o papel social da escola do campo, a qualidade da formação, o acesso e permanência dos jovens camponeses até concluírem a formação neste nível. Soma-se a isso, a preocupação iminente com o risco de fechamento das escolas do campo, bem como com o risco de acentuar a dualidade e a seletividade histórica da formação de nível médio.

Identificar e analisar as configurações do Ensino Médio em interface com a educação do campo, em escolas do campo, no polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia – MT constituiu o objetivo desta pesquisa.

Com a finalidade de alcançar os objetivos da pesquisa, me dediquei ao estudo de três grandes temáticas: educação do campo; jovens camponeses e Ensino Médio, vistas numa perspectiva inter-relacional, formando um todo, complexo.

Na trilha da literatura sobre a educação do campo, foi possível compreender que os povos do campo, por muito tempo, ficaram à margem das políticas educacionais e que essa modalidade de educação, nas configurações propostas pelos movimentos sociais populares, vinculados ao campo, é recente; vem se construindo como um projeto contra hegemônico ao projeto de educação orientado pelos ideais do grande capital e se apresenta como um mecanismo de resistência e de emancipação dos camponeses. Contudo, é preciso reconhecer que as escolas que pesquisei não se guiam totalmente pelos princípios da educação do campo.

As salas anexas do Ensino Médio no campo, envolvidas nessa pesquisa, não têm um projeto próprio, e reproduzem as propostas das escolas urbanas às quais elas estão legalmente vinculadas. Não gozam de autonomia pedagógica e muito menos financeira, são pensadas pelos gestores na perspectiva da escola urbana, sem a participação dos sujeitos do campo que nelas trabalham ou estudam. Isso significa desconsiderar o princípio da autonomia, da auto-regulação, as especificidades e diversidade das escolas e dos sujeitos do campo. Neste sentido, Pistrak (2011) afirma,

[...] a escola pode enfrentar o estudo da realidade de duas formas: ou a estuda como um objetivo exterior, sem determinar sua própria posição em relação a ela – e então teremos uma escola de ensino livresco; ou então a escola tomará posição frente à realidade atual – e então o presente será estudado de um ponto de vista bem determinado; então, e só então, ela será capaz de *educar* a criança, e o jovem (PISTRAK, 2011, p. 29).

A centralidade na realidade concreta e nos sujeitos do processo educativo, como propõe Pistrak, pode ser a melhor maneira de a escola de Ensino Médio colaborar com a formação para o protagonismo dos seus sujeitos.

Os estudos que fiz sobre o Ensino Médio, tomando como referência os anos de 1990, revelam que esta etapa da educação básica originou-se e se desenvolveu numa perspectiva dualista, seletiva e excludente. Ao mesmo tempo, constata-se a existência de um campo de tensão e debates onde educadores vinculados aos setores populares se posicionam em favor da superação deste modelo e da proposição de outro projeto de Ensino Médio – de base unitária, de formação omnilateral e politécnica, cuja construção está em processo, embora interceptada, continuamente, por propostas que buscam manter o caráter dual e a sujeição dessa etapa de ensino à lógica do mercado de trabalho,

Percebe-se a trajetória do ensino médio no Brasil permeado por essa correlação de forças e que os setores conservadores, aliados ao sistema do capital têm garantido a inflexão dessa etapa de ensino às suas exigências. Partindo de uma quase invisibilidade para a maioria da população, no início do século passado, o ensino médio chega, hoje, a uma quase onipresença nos debates sobre educação e na exigência de amplos setores da sociedade, em especial das classes populares, para garantia do acesso (RODRIGUES, 2010, p. 206).

Observa-se, a partir de dados do IBGE e do Censo escolar, realizado pelo INEP/2014, que nas últimas décadas o acesso ao Ensino Médio vem se democratizando, de modo a receber/atender também sujeitos das classes trabalhadoras, inclusive jovens camponeses, o que não significa universalização ainda. Pois, “o direito à educação não se

resume ao acesso à escola. Ele só se materializa quando o acesso ao conhecimento é universalizado; quando a garantia da aprendizagem é alcançada; quando na escola o aluno adentra, permanece e obtém sucesso escolar” (AZEVEDO, 2013, p. 32).

Constata-se que historicamente o Ensino Médio se apresentou como o “nó,” ou como falamos antes, como o “calcanhar de Aquiles” da educação brasileira, devido as suas potencialidades e, ao mesmo tempo, as suas vulnerabilidades às disputas de interesses distintos na sociedade capitalista. Talvez por isso nos últimos anos tenha se tornado um importante campo de estudo de pesquisadores da área da educação. Entretanto, ainda são incipientes as pesquisas que se dedicam ao Ensino Médio em escolas do campo, ou seja, os estudos sobre essa etapa se concentram no ensino urbano e muito pouco se voltam para as particularidades das escolas de Ensino Médio no campo.

A história da formação de nível médio no Brasil é marcada por rupturas e continuidades. As classes que antes não tiveram acesso a essa etapa da educação, vêm conquistando o direito de acesso ao Ensino Médio, porém, ainda se observa a existência de duas modalidades: a propedêutica e a integrada à educação profissional, o que de certo modo configura a continuidade da dualidade histórica.

Outra constatação diz respeito à persistência do enorme desafio que enfrentam as escolas de educação média: precariedade na infraestrutura; falta de equipamentos tecnológicos e pedagógicos; fragilidades na formação de professores em determinadas áreas de conhecimento, principalmente nas escolas do campo. Soma-se a isso a questão da identidade que ainda não foi totalmente entendida: Ensino Médio para preparar para prosseguir nos estudos superiores? Para o exercício da cidadania individual e coletiva e o ingresso no trabalho produtivo? Ou para os dois objetivos? Essa equação ainda se apresenta como um desafio. Julgo importante nos perguntar sempre para que serve a escola e o Ensino Médio, pois, dependendo da resposta será o currículo, avaliação e a gestão escolar.

Nas escolas pesquisadas, as configurações do Ensino Médio ainda se assemelham, em alguns aspectos, às configurações da escola rural de outrora, no tocante à negligência por parte dos órgãos governamentais e investimentos na estrutura física, nos espaços formativos, nos equipamentos, nas condições do trabalho docente, bem como nas condições de acesso e permanência dos jovens camponeses naquelas escolas. Frente a isso, constata-se por parte dos docentes certa insatisfação com tal realidade, criticam a situação por eles vivenciada e expressam o desejo de mudança. A indignação e a ação podem se tornar mecanismos de mudança da realidade.

A pesquisa sinalizou a importância de se pautar o Ensino Médio nas escolas do campo/salas anexas, tencionando a organização do trabalho coletivo, a reformulação do Currículo, a democratização da gestão, da avaliação das aprendizagens e da instituição, possibilitando enxergar melhor os sujeitos do Ensino Médio campo, reconceitualizar a juventude camponesa, implementar a formação continuada dos educadores, pensar outro projeto de campo e de homem, articular a participação dos estudantes e da comunidade na vida da escola e da escola na vida da comunidade. Ou seja, o problema do Ensino Médio no campo exige ser tratado na perspectiva da categoria da totalidade.

[...] um princípio fundamental que orienta a educação do campo é a interdisciplinaridade. Como se faz a educação do campo? Mediante a análise histórica das contradições e conflitos sociais; da aprendizagem como construção social; da política como produto do trabalho coletivo e da dialogicidade; do movimento social como expressão de uma luta que é de classe; campo como expressão de territorialidades que enfrentam constantes disputas políticas. É uma prática social orgânica que ultrapassa todos os limites da análise disciplinar, na escola e na ciência (SOUZA, 2010, p. 97).

A perspectiva de Souza não tem, contudo, a pretensão de apresentar proposta ou modelos para o Ensino Médio no campo, entendendo ser pertinente considerar que as escolas dispõem de subsídios teóricos que podem colaborar para transformar os currículos e as práticas estereis que ocorrem no interior delas mesmas, priorizando currículos e práticas integradoras que emergem da perspectiva da totalidade e suas contradições. A literatura sobre a educação do campo já traz indicativos de como se pode fazer a educação básica no campo com qualidade social.

A escola de Ensino Médio no campo representa uma grande conquista para os jovens camponeses e seus familiares. Portanto, ela deve ser construída na dialogicidade com os sujeitos vinculados a ela, de modo a se tornar espaço de fortalecimento dos camponeses, de luta pela igualdade de direitos, de produção de conhecimentos emancipatórios, de métodos de análises da realidade e de construção de um projeto de campo com justiça social.

Nesta perspectiva, afirma Silva (2014, s/p) “Não poderíamos deixar de expressar preocupação com ações que constituem ameaça a direitos já assegurados e comprometem medidas que, de algum modo, vêm buscando ampliar o acesso e qualificar a permanência dos jovens na escola”.

O debate sobre o Ensino Médio em escolas do campo ainda é incipiente, mas já se apresenta como um direito conquistado pelos movimentos sociais do campo. Universalizar o

Ensino Médio com qualidade social aos jovens camponeses, no lugar onde vivem, é imperativo e deve ser compreendido como processo de democratização da educação e como parte de um projeto de emancipação dos sujeitos do Ensino Médio no campo.

No momento que escrevo as últimas páginas desta dissertação, o país está em turbulência. Ouço barulhos que se chocam: do Congresso Nacional – gritos, cochichos, “negociatas”, risos de quem conseguiu barganhar mais uma manobra contra as classes populares e trabalhadores. Mas, ouço também um barulho quase uníssono que me afeta, como a nona sinfonia de Beethoven. Elucubrações de educadora? Utopias desbotadas? São milhares as vozes de estudantes e educadores, que se levantam nas universidades e escolas pelo país a fora. São vozes roucas de gritar pela educação pública de qualidade e, sobretudo, pela vida das classes desfavorecidas economicamente que estão sob ameaça do grande capital e do neoliberalismo.

Não pretendo com essa pesquisa dar como concluída a discussão sobre a implementação do Ensino Médio em escolas do campo. Pretendo apenas disponibilizar elementos para fomentar o debate acerca do objeto deste estudo, de modo a suscitar outras pesquisas. Com essa pretensão convido um grande ícone da luta em defesa dos direitos humanos, para comigo encerrar esse texto.

*“Es tarde
pero es nuestra hora.
Es tarde
pero es todo el tiempo
que tenemos a mano
para hacer futuro.
Es tarde
pero somos nosotros
esta hora tardía.
Es tarde
pero es madrugada
si insistimos un poco”.*
(Pedro Casaldaliga)

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves. O que é o Projeto Parceladas? In: MATO GROSSO. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. **Projeto de Formação em Rede, em Serviço e Continuada**: Licenciaturas Plenas Parceladas, uma proposta de integração entre ensino e pesquisa. Cuiabá. UNEMAT, 1999.

_____. Mesa redonda: Araguaia: educação e comunidades. II Festival Ecológico e Cultural das Águas de Mato Grosso – Águas do Araguaia. Luciara, 20 de agosto de 2004.

ALONSO, Kátia Morosov. **Educação a Distância no Brasil: a busca de identidade**. Disponível em:

<https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=projeto+logos+II+Katia+Morosove+Alonso>. Acesso em: 05/04/2016.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Escola: Terra de Direito. In: ROCHA. Maria Isabel Antunes, e HAGE. Salomão Mufarrj (orgs.). Escola **de Direito** – reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BOGDAN, N. R.; BIKLEN. S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e os métodos. Porto, PT: Porto, 1994.

BOLIVAR, Antônio. Da Configuração Híbrida a uma Nova Parceria. **Pátio Ensino Médio**. a. 7, n. 25, jun./ago. 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm#adct>. Acesso em: 28 de maio de 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I: Ensino Médio e Formação Humana Integral. MEC/SEB. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno II: O Jovem Como Sujeito do Ensino Médio. MEC/SEB. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno III: O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral. MEC/SEB. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno IV: Áreas de Conhecimento e Integração Curricular. MEC/SEB. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno VI: Avaliação no Ensino Médio. MEC/SEB. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa II – caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico. MEC/SEB. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

_____. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: <http://docplayer.com.br/58609-Pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio.html#show_full_texto>. Acesso em: 05/08/16.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2012.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 30 de dezembro de 1996.

_____. Presidência da República. Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília - DF, terça-feira, 10 de setembro de 2013.

_____. Câmara dos Deputados. **PL 6.840/2013**. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em 12/11/2016.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 746/2016**. Brasília/DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 12/11/2016.

_____. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015:**

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ep-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em 05/06/2016.

BRITO Flávia Lorena. **O Esvaziamento do campo e da escola entre os jovens camponeses: o caso da Comunidade da Voadeira – Barra do Garças-MT**. 172 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), PPGEDU/ UNEMAT, Cáceres – MT, 2015.

CALDART, Roseli. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

_____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.).

Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, n. 5, 2004.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMARGO, Dulce Maria Popeu de. **Mundos Entrecruzados: Projeto Inajá: Uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia.** Campinas, São Paulo: Alínea, 1997.

CAPES - **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> > Acessado em: 20/07/2015.

CARTA CAPITAL. O Brasil tem latifúndios: 70 mil deles. Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/politica/brasil-tem-latifundios-70-mil-deles-1476.html>. Acesso em 26/10/2016.

CASALDÁLIGA, Pedro Plá. **Carta Pastoral** - São Félix do Araguaia, 10 de outubro de 1971.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude Rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político:** Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: Edur, 2009.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares Sobre Educação e cultura: Belo Horizonte:** 2009.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo e MAIA L. Carla (orgs.). **Juventude e Ensino Médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS – Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem – Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos. 5 a 9 de março de 1990.

Educadores do MST protestam contra fechamento de escolas rurais no MEC. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/23/educadores-do-mst-protestam-contrafechamento-de-escolas-rurais-no-mec.htm>. Acesso em 05/04/16.

FARAH, Tatiana. **Concentração de terra cresce e latifúndios equivalem a quase três estados de Sergipe.** Disponível em <http://oglobo.globo.com/brasil/concentracao-de-terra-cresce-latifundios-equivalem-quase-tres-estados-de-sergipe-15004053>. Acesso em 1/11/2016

FERNANDES, Enguita, Mariano. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo-** Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

FERREIRA, Norma Sandra de A. “As pesquisas denominadas 'estado da arte'”. In: **Revista Educação e Sociedade**, nº 79. Campinas: CEDES, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em 06/07/16.

FERREIRA, Eudson de Castro e LOPES, Ana Maria de Oliveira. **Tybysirá – Educação do Campo e Visibilidade Social: Uma Experiência no Sertão do Araguaia.** Brasília: Idéa Editora, 2004.

FONEC – **Fórum Nacional de Educação do Campo**. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Brasília, Agosto de 2012. Disponível em: http://www.editoraunesp.com.br/catedra/publicacoes_relatorios.asp?tpl_id=5. Acesso em 07/11/2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escola Única do Trabalho. In: CALDART, Roseli Saete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola sem Partido**. Disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>. Acesso em 04/07/16.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. CIAVATTA, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. RAMOS, M. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da Democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, M (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2004.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, Práxis: 1998.

_____. "Análise da produção do conhecimento em educação: ampliação de sentidos e de desafios", "Educação em análise", 09/2013, ed. 1, Editora da Universidade de Passo Fundo, Vol.1, 2013 Disponível em <http://www.unicamp.br/anuario/2013/FE/DEFHE/DEFHE-0022.html> acesso em: 31 Jul. 2015.

GENTIL, Heloisa Salles. **Formação docente: no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais**. 136 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), PPGEduc/Faced/UFRGS, Porto Alegre, 2002.

_____. **Identidades de professores e rede de significações** – configurações que constituem o “nós, professores”. 302 f.: Tese (Doutorado em Educação), PPGEduc/Faced/UFRGS, Porto Alegre, 2005.

GHEDIN, Evandro. (org.). **Educação do campo: Epistemologia e práticas**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Monica C. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo** (Memória). Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1), 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º Grau – O Trabalho como Principio Educativo 3ª Ed.** – São Paulo: Cortez, 1997.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **"E a escola perdeu aquela rota..." recuperando o processo de construção social da escola municipal de Cascalheira-MT**. Dissertação (Mestrado em Educação), PPGEDU/UFMG, Belo Horizonte, 1993.

LOURENÇÃO, Claudemir. **Educação do Campo, currículo e ensino médio em uma escola de Nova Canaã do Norte-MT: (inter) faces de um debate**. 153 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), PPGEDU/ UNEMAT, Cáceres/MT, 2016.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Relação Trabalho – Educação em escolas do Campo: Cáceres 2012**.

_____. **Qual a Organização Curricular Necessária à Educação do Campo?! IV Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares. VIII Colóquio Sobre Questões Curriculares 02, 03 e 04 de setembro de 2008 - UFSC - Florianópolis - SC - Brasil**.

_____. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. 325 f.: Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003.

MATO GROSSO, **Lei nº 7.040**, de 1º de outubro de 1998 - D.O. 1º. 10.98. *Gestão Democrática do Ensino Público Estadual*. Disponível em: <http://rouxinol.mt.gov.br/Aplicativos/Sad-Legislacao/LegislacaoSad.nsf/5edf9c5193c58088032567580038916b/483abc68cde93e1104256ed100495d0c?> Acesso em 08/06/2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC-MT, Defanti, 2010.

MÉSZÁROS, Istivan. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo. Boitempo, 2009.

_____. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, Editorial, 2005.

_____. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º5.

MORAES, E. et al. Transgredindo o paradigma (multi) seriado nas escolas do campo. In: HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.) **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo. Horizonte: Autêntica, 2010.

MORENO, Ana Carolina. **Do G1, em São Paulo: Escolas rurais têm resultados até 50% mais baixos que média brasileira**. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/11/escolas-rurais-tem-resultados-ate-50-mais-baixos-que-media-brasileira.html>. Acesso em 1/11/2016

MST. Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível nas áreas de Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

OLIVEIRA, Benini, Luciano. RABELLO, Diógenes e FELICIANO, Alberto Carlos. Permanecer ou sair do campo? Um dilema da juventude Camponesa: **Revista Pegada** – vol. 15 n.1.136 julho/2014.

PAGEL, Valdivina Vilela Bueno. **A Organização do trabalho pedagógico da educação do campo gestada em salas anexas, no Distrito de Vila Aparecida, município de Cáceres/MT**. 151.f.: Dissertação (Mestrado em Educação), PPGEDU/ UNEMAT, Cáceres, 2012.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a04v22n82.pdf>. Acesso em 24/10/2016

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola**. 267 f.: Tese (Doutorado em Educação), PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 2009.

Plano municipal de educação de Félix do Araguaia - aprovado em 2015. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/3669111-Estado-de-mato-grosso-prefeitura-municipal-de-sao-felix-do-araguaia-cnpj-mf-no-03-918-869-0001-08-secretaria-municipal-de-educacao-e-cultura.html>> Acesso em 14/02/2015.

PISTRAK, Mosey Mikhylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RODRIGUES, Romir. O Ensino Médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. In: CALDART, Roseli Salette. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A Finalidade dos Conteúdos escolares. **Pátio Ensino Médio**. a. 7, n. 25 jun./ago. 2015.

SERVELO, de Medeiros, Leonilde. Sem Terra, 'Assentados', 'Agricultores familiares': considerações sobre os conflitos sociais e as formas de organização dos trabalhadores rurais brasileiros. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. 2001. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929012955/7medeiros.pdf>. Acesso em 29/10/2016.

SILVA, Geraldo Bastos. **Introdução à crítica do ensino secundário**. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1961.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa reguladora: pressupostos teóricos**. Porto Alegre. Mediação, 2004.

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Método do Materialismo Histórico Dialético**. Material de Apoio à Pesquisa. Cuiabá, março de 2015.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Mais cautela com os números: um olhar cuidadoso afasta alarmismos na queda de matrículas no Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/mais-cautela-com-os-numeros-um-olhar-cuidadoso-afasta-alarmismos-%E2%80%A8na-queda-de-matriculas-no-ensino-medio/> Acesso em 25/07/16.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAIS, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUSA, Maria de Lourdes Jorge. Apresentação. In: FERREIRA, Eudson de Castro; LOPES, Ana Maria de Oliveira. **Tybyrirá – Educação do Campo e Visibilidade Social: Uma Experiência no Sertão do Araguaia**. Brasília: Idéa Editora, 2004.

SOUZA, Maria Antônia. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel. (Orgs.). **Educação do Campo – Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis. Editora Insular, 2010.

TRIVINÕNS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1995.

VOMERO, Maria Fernanda, **Rev. Educ., nº 207, 2014**. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/207/a-voz-do-campo-318118-1.asp>. Acesso 05/01/16.