



## O ensino médio e o fechamento de escolas no campo: Entre a negação de direitos e a precarização da educação campesina

Inaiara Alves Rolim<sup>1</sup>  
Elis Cristina Fiamengue<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este estudo faz parte de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, e trata das expectativas de formação dos jovens de uma escola localizada numa comunidade rural do município de Serra do Ramalho/Bahia e que frequentam o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica. Este recorte tem como objetivo problematizar o caso do fechamento da turma de Ensino Médio na comunidade e como o fechamento das escolas do campo tem contribuído para o processo de precarização da educação campesina. A pesquisa é participante e de abordagem qualitativa, com método dialético, pois objetiva compreender um fenômeno a partir do universo dos sujeitos e da conjuntura socioeconômica, política e cultural onde estão inseridos. Os participantes são os alunos da escola, a diretora, os professores e um morador da comunidade. A pesquisa tem evidenciado que embora os movimentos sociais tenham conquistado vitórias no contexto da Educação do Campo, ainda há uma longa trajetória de reivindicações para que as leis e decretos para o campo sejam efetivados, garantindo os direitos educacionais do povo campesino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo; Ensino Médio com Intermediação Tecnológica; Direitos Negados; Precaridade da Educação Campesina; Políticas Públicas.

### THE FOOD SECURITY OF FAMILY FARMERS IN AGROFORESTRY POLES IN RIO BRANCO - AC

This study is part of one ongoing research, developed on Professional Master in Education at State University of Santa Cruz (UESC), and it tells about the expectations of young people formation in a school located in a rural community in the municipality of Serra do Ramalho / Bahia and who attend high school with technological intermediation. This research aims to question the case of the closure of the High School class in the community and how the closure of rural schools has contributed to the process of precarious rural education. The research is participative and has a qualitative approach, with a dialectical method, as it aims to understand a phenomenon from the subjects' reality and the socioeconomic, political, and cultural context in which they are inserted. Also, it has as participants the school's students, the principal, teachers, and a community resident. The research has shown that although the social movements have had some victories in the context of Rural Education, there is still a long path of demands to implement the laws and decrees for the countryside, guaranteeing the educational rights of the rural people.

**KEYWORDS:** Rural Education; High School with Technological Intermediation; Denied Rights; Precariousness of Rural Education; Public Policy.

<sup>1</sup> Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC. E-mail: [inaiararolim@gmail.com](mailto:inaiararolim@gmail.com)

<sup>2</sup>Mestrado e Doutorado em Sociologia Universidade Estadual Paulista-UNESP/Araraquara E-mail: [eliscf@gmail.com](mailto:eliscf@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A construção dos princípios e do conceito de Educação do Campo está profundamente relacionada às lutas dos movimentos sociais pela reforma agrária. A Educação do Campo, nascida no cerne das reivindicações dos movimentos sociais pelo direito à terra, constitui-se um fenômeno social que envolve elementos culturais, políticos e econômicos. Nessa perspectiva, entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto devem ser significativas para os sujeitos que o integram, devendo ser construídas a partir da realidade sociocultural do povo camponês. Sobre a importância da atuação dos movimentos sociais na discussão em torno da educação do campo, Arroyo (2004, p. 68-69) coloca que, “significa que acreditamos que a educação se tornará realidade no campo somente se ela ficar colocada ao movimento social. Mais ainda, acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores [...]”.

Nesse sentido, a educação pensada especificamente para os sujeitos camponeses nasce das inquietações desses sujeitos e dos movimentos sociais em construir um processo educacional para a valorização da cultura, dos valores, dos princípios e das maneiras de ser, ver e viver no meio rural. Portanto, a Educação do Campo não pode ser concebida como mero espaço de transmissão de conhecimento, nem seguir uma proposta educacional de outros espaços, mas como elemento político, de fortalecimento da identidade camponesa e de luta pela terra. De acordo com Caldart (2004), a Educação do campo constitui-se num paradigma de educação que comporta uma teoria e uma pedagogia embasada em princípios filosóficos, sociológicos, políticos e pedagógicos que se ancoram, na Educação Popular inspirada em Paulo Freire, nos pensadores da educação socialista e na chamada pedagogia do movimento.

Desse modo, as lutas dos movimentos sociais pelo reconhecimento dos direitos do povo camponês e por políticas públicas, entendem que a educação é espaço de resistência, de construção de conhecimentos e de estratégias para vencer a lógica capitalista que gere a grande concentração de terras nas mãos de uns poucos fazendeiros. A educação que nasce no seio dos movimentos sociais é diferenciada por exigir a efetivação dos direitos do povo do campo, dentre eles a educação e construção de escolas. O movimento social é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania (ARROYO, 2004, p. 72).

Nesse contexto, o conceito de Escola do Campo entende que a mesma transcende a concepção da acumulação e da transmissão de saberes produzidos pela humanidade ao longo do tempo; ao contrário, a Escola do Campo passa a ser compreendida como espaço de socialização e de formação social e política dos

sujeitos desse espaço. Tendo como função social o compartilhamento de saberes de maneira contextualizada e problematizada a partir da realidade dos seus sujeitos; nesse processo, os estudantes se apropriam dos conhecimentos para reelaborar e produzir outros tantos, mas de maneira crítica e que adquiram sentido para si.

Entretanto, mesmo em face das conquistas dos movimentos sociais a Educação do Campo e as escolas desse espaço ainda resistem às margens das políticas públicas educacionais e lutam para se firmar enquanto campo de conhecimento e espaço de formação de sujeitos políticos. Uma vez que “as políticas educacionais de cunho neoliberal têm agido como uma praga penetrando nesses espaços de forma a descaracterizar ou invisibilizar a luta pela efetivação da Educação do Campo, resultante de reivindicações dos Movimentos Sociais”, (MOURA; SANTOS, 2012, p. 68).

Nesse cenário, os desafios enfrentados por essas instâncias se refletem na organização curricular urbanocêntrica, na histórica precarização do ambiente das escolas, ausência de formação docente adequada para atuar segundo as especificidades da Educação do Campo, limitação na disponibilização de materiais didático-pedagógico e falta de móveis adequados para os estudantes. Esses fatores somados à ineficiência de políticas públicas educacionais que garantam o acesso, permanência dos sujeitos na escola e a construção de uma proposta pedagógica da, e não para a, escola do campo contribui para inibir o processo de consolidação da Educação do Campo.

Nesse contexto, buscamos discutir a precarização da educação e da escola campesinas por meio da problematização da oferta do Ensino Médio no campo por meio da intermediação tecnológica. Neste estudo apresentamos a proposta de ensino do governo do Estado da Bahia para os jovens do campo concluir o Ensino Médio em suas comunidades, o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec). Esse programa foi lançado em 2011, por meio da Secretaria de Educação, e tem como objetivo central o atendimento a jovens e adultos que residem em localidades distantes, ou de difícil acesso, de centros de ensino e aprendizagem onde há oferta de Ensino Médio regular, assim como, localidades que não possuem profissionais com formação específica em determinadas áreas de ensino. Em sua matriz o programa apresenta como metas a conclusão do Ensino Médio, a inclusão social e o prosseguimento nos estudos.

A metodologia de ensino do EMITec se constitui em aulas por videoconferência e *chats* e aponta como uma das metas possibilitar a interação entre os alunos e o professor em tempo real, no momento da aula. Por outro lado, nessa dinâmica a cultura e as experiências dos jovens do campo não são contempladas, visto que o EMITec centra-se na transmissão de conteúdos de maneira genérica para diferentes

comunidades ao mesmo tempo, isso sem preocupar-se com as características de cada uma delas. De acordo com Bahia (2011) o programa objetiva promover acesso à educação pública de qualidade em todo o território da Bahia, reduzir desigualdades e aumentar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das comunidades assistidas.

Entretanto, como alcançar esse desenvolvimento sem levar em conta as especificidades socioculturais das comunidades camponesas e dos jovens que daí fazem parte? Impossível, uma vez que o EMITec embasa-se no currículo padrão do Ensino Médio regular. Canário (2000, p. 134) ressalta que as escolas do meio rural se inserem na “identificação e invenção de práticas educativas portadoras de futuro” que levem em conta o vínculo com a comunidade da qual fazem parte, a partir da superação da forma e da instituição escolar instituída em fragmentos de tempo. Isso pressupõe que a Escola do Campo é espaço de valorização da cultura camponesa, de fortalecimento da identidade do povo do campo e de oposição aos valores da sociedade de classes e políticas neoliberais que veem as pessoas do campo unicamente mão de obra barata. A Escola do Campo, portanto objetiva promover uma educação que uni o sujeito à sua essência, elevando os estudantes da categoria de mercadorias para o status de sujeito que pensa, que reflete e que problematiza o objeto do conhecimento e sua realidade. Nela não há espaço para o conhecimento abstrato, mas toda sua ação pauta-se no concreto, na materialização dos saberes produzidos na comunidade, das lutas pela terra e da resistência a toda forma de opressão.

### **MÉTODO DE PESQUISA**

Este estudo é de abordagem qualitativa e segue o método dialético, pois visa compreender o universo dos jovens participantes e a conjuntura social, política, econômica e cultural na qual eles estão inseridos. É uma pesquisa participante, pois “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 194). Como integro o quadro de professores da escola do campo, esta pesquisa é natural e nasce das minhas inquietações com relação ao processo formativo e acolhimento das experiências dos jovens do campo no contexto do Ensino Médio por Intermediação Tecnológica. Isso porque, a pesquisa participante tem como base a relação entre o pesquisador e os sujeitos do fenômeno ou situação investigada. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 67), a pesquisa participante “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. [...] implica compreender, numa perspectiva

interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem”.

A pesquisa está centrada em uma escola localizada em uma comunidade rural do município de Serra do Ramalho/Bahia e que atende jovens estudantes do Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica.

**Figura 1** - Localização do Município de Serra do Ramalho/BA.



Fonte: [www.google.com.br](http://www.google.com.br). Domínio público.

A criação do assentamento que deu origem ao município foi coordenada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que, por meio Projeto Especial de Colonização de Serra do Ramalho – PEC’SR -, criado em 13 de maio de 1975, fez a transposição das 1800 famílias, mais os sem-terra de várias partes do país distribuindo-os em 23 povoados, denominados, hoje, de Agrovilas. Em 1995 a área da comunidade onde a escola está localizada foi legalizada pelo INCRA para novos assentados com a quantidade de 207 famílias, numa área de 209 lotes; contando com 2 lotes de reserva ambiental medindo um total de 5.600 hectares.

A renda dessas famílias é proveniente do trabalho da criação de gado, ovelha, porco, galinha. Na agricultura familiar cultiva-se o milho, feijão de corda, mandioca e nas pequenas áreas irrigadas há o plantio de bananeiras, mamão, melão, goiaba, cebola e melancias, alguns contam ainda com o gado leiteiro e de corte. Muitos moradores vivem do trabalho prestado como diaristas nas lavouras no Projeto Formoso, povoado que faz divisa com a comunidade pertencente ao município de Bom Jesus da Lapa.

Assim, os participantes da pesquisa foram as três professoras mediadoras, que residem em uma comunidade próxima à escola; a direção da escola; e 28 alunos das turmas de 1º ao 3º do Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica no turno noturno. Para o levantamento de informações foram

utilizadas as entrevistas com as professoras mediadoras e com a diretora da escola e o questionário com os alunos. O tratamento dos dados seguiu os princípios da análise dialética, pois objetiva compreender o fenômeno em si de maneira crítica e no contexto em que ocorrem; tendo em vista que não são fixos, a análise dialética entende que os fenômenos estão em movimento, pois os sujeitos estão em constante transformação. A realização dessa pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética e teve a anuência da direção da escola na qual aconteceu essa investigação.

### **A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: AVANÇOS E RETROCESSOS**

A educação do campo nasce no cerne dos movimentos sociais do campo que, por meio de ações coletivas, iniciaram a luta em prol da reforma agrária, da instituição de políticas públicas e da garantia dos direitos humanos com o objetivo de modificar as condições em que os povos do campo vêm construindo seu modo de vida. As discussões iniciais sobre a Educação do Campo ocorreram no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) em julho de 1997, tendo como desafio o delineamento de uma proposta que considerasse o contexto do campo. Fernandes (2014, p. 125), aponta que “a proposta dos movimentos sociais intenciona construir, uma política que amplie o sentido da educação [...] politicamente identificado como Educação do Campo”. Essa luta tem gerado muitos desafios e põe em evidência a exclusão social dos povos do campo, a insuficiência didático pedagógica dos processos de formação de professores, a carência da infraestrutura escolar, do transporte, dos materiais didáticos e recursos físicos, da merenda, entre outros.

Com relação às políticas públicas para educação do campo, Pinheiro (2007, p. 1), discute que “a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem”. Quanto aos sujeitos do campo, a autora (2007, p. 1), afirma que “nos deparamos com uma infância, adolescência e juventude desorientada frente aos desafios e incertezas da contemporaneidade, [...]”. Esses fatores levam ao esfacelamento do processo de aprendizagem dos alunos do campo, fazendo com que seja comum encontrarmos um grande número de alunos com baixo desempenho escolar, alunos que evadiram da escola e com distorção idade série, bem como, um processo de ensino bancário.

Fruto das lutas dos movimentos sociais por uma educação pública e de qualidade do povo do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir da década de 90 começou a pensar numa educação

direcionada para os sujeitos do campo. Com base na LDB 9394 / 96 surgiram, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a articulação por uma Educação do Campo. No ano de 2001 foi elaborado o parecer nº 36/2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse parecer, ao discutir sobre o processo de exclusão a que esteve exposto, por muito tempo, os povos do meio rural, defende que o “campo, [...] mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2013, p. 267).

Nesse contexto, em 2007 foi elaborado o parecer CEB/CNE nº 23 que faz uma discussão a respeito das políticas educacionais do campo como meio de agregação da população camponesa à sociedade de maneira igualitária. Esse parecer afirma que não se objetiva a fixação do homem no campo, mas objetiva atender as demandas de [...] acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, [...] construir uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2013, p. 288).

Dando continuidade à luta pela construção de políticas para a educação do campo, em 2008 foi estabelecida a Resolução nº 2, de 28 de abril, que em seu artigo 1º dispõe que, “a Educação do Campo [...] destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida”, (BRASIL, 2013, p. 295). Neste sentido, a discussão sobre educação do campo dentro da esfera política constitui-se avanço significativo no reconhecimento das especificidades da educação do meio rural, bem como, no respeito da identidade das crianças, jovens e adultos desse meio.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, seu artigo 3º, inciso VII, aponta “ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social” (BRASIL, 2009).

No ano de 2010, o Decreto nº 7352, de 4 de novembro, legaliza a materialização do que vem sendo reivindicado pelos movimentos sociais: o reconhecimento da educação do campo como direito de um povo, construída levando-se em conta as especificidades de cada comunidade.

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados

ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010).

Com esse decreto percebemos que o conceito de educação do campo ganha mais consistência e se fortalece dentro da esfera política, pois se no ano de 2009 há uma generalização quanto à oferta da educação básica. Caldart (2004, p. 157), aponta que “a educação do campo também se identifica pela valorização específica das professoras e professores”, o que exige que atrelado às políticas específicas de formação docente para atuar nas escolas do campo, venha um projeto de valorização e maximização das habilidades desses professores.

Como resultado das reivindicações dos movimentos sociais foram criados programas oficiais para a formação dos professores que atuam nas escolas do campo. Dentre eles podemos citar o Programa Escola Ativa, que durou uma década (1997/2007) coordenado pela SECADI/MEC, “com recursos resultantes de acordo entre o Banco Mundial e o Brasil, representado pelo MEC, que, para administrá-lo, cria o Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola)” (RIBEIRO, 2011, p. 26). O programa estendeu-se pelas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste.

Em 16 de abril de 1998 foi instituído, por meio da Portaria n. 10/1998, o PRONERA, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Em seu manual operacional, no que concerne à formação do professor, descreve que “os professores (as) e coordenadores (as) locais devem participar de processo de formação” [...] (BRASILIA, 2004, p. 32). Segundo Molina e Antunes Rocha (2014, p. 229), o objetivo geral do PRONERA, é “promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo”.

Na luta por uma formação de professores do campo situa-se, também, o curso de graduação intitulado “Pedagogia da Terra”, que nasce a partir de iniciativas dos movimentos sociais junto ao PRONERA. É um curso presencial e ministrado no sistema de alternância, em que os alunos passam períodos de três meses na faculdade (denominado tempo escola) e três meses nos assentamentos (chamado de tempo comunidade). Para Molina e Antunes Rocha (2014, p. 230), “ao longo desses 15 anos, desde sua criação, cerca de 200 mil trabalhadores rurais se escolarizaram nos diferentes níveis de ensino: da alfabetização à conclusão dos ensinos fundamental e médio, aos cursos técnicos e profissionalizantes e aos cursos superiores”.

Desse modo, as estratégias do Pronera deram um sentido diferente à educação para as populações do campo, ao promover a formação de professores dentro do espaço de atuação está contribuindo para a afirmação da cultura e dos saberes desse povo, o que faz com que o processo de aprendizagem das crianças, jovens e



adultos ganhem significado. Ainda no que concerne às conquistas no âmbito da Educação do Campo situa se, também, o Programa de apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), objetivando apoiar a sistematização de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior nacionais. A primeira experiência dessa política pública foi realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe. Isso mostra que a luta dos movimentos sociais e das entidades civis em prol da construção de uma nova concepção de educação do campo se fortaleceu e ganhou forma ao longo do tempo; por meio dessas reivindicações a compreensão de que o povo do campo tem direito a uma educação diferenciada, pautada na sua cultura e que traduza os modos de vida e de construir conhecimento do camponês, alcançou a esfera política e hoje tem seu espaço garantido no âmbito do poder público e no meio acadêmico.

É evidente que nos últimos anos a Educação do Campo vem ganhando maior notoriedade nos planos políticos, devido à força que os movimentos sociais têm dispensado para que a Educação do campo seja entendida como um todo, deixando de lado uma concepção arcaica do homem do campo, do camponês matuto e do trabalhado rural. Assim, percebemos a ausência ou a ineficiência de políticas públicas para a escolarização no meio rural e que a preocupação com esta modalidade de ensino vem sendo demonstrada a pouco mais de uma década e efetuada a partir da instituição da Educação do Campo a menos tempo ainda.

Entretanto, a Educação do Campo tem sido negada de forma expressiva a partir de ações políticas como, por exemplo, as medidas contidas na Proposta de Emenda à Constituição - PEC 241 apresentada por Michel Temer, em 2016, com o propósito de reduzir os gastos sociais durante os próximos 20 anos. A limitação de gastos impedirá o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação - PNE, entre elas e, sobretudo, a efetivação da educação obrigatória para todos as pessoas entre 4 e 17 anos, o estabelecimento do CAQ/CAQI (Custo aluno qualidade/Custo aluno qualidade inicial) e a valorização do magistério da educação básica como política obrigatória em todo o território nacional.

No desmonte anunciado das políticas sociais voltadas aos setores populares, antecipa-se a drástica redução de recursos voltados ao Sistema Único De Saúde (SUS) e à Educação, e a ampliação das desvinculações de receitas para 30%, passando a alcançar estados, municípios e o Distrito Federal, com graves consequências para saúde e a escolarização da população brasileira, excluída do direito democrático de acesso à educação, e prováveis retrocessos para a valorização dos profissionais, em processo de construção Caso aprovada e implementada essa PEC, veremos

retroceder o acesso às escolas e universidades públicas, como correspondente incrementando de sua privatização.

Nesse processo de desarticulação das políticas voltadas para as classes populares, no que se refere ao povo campesino, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em encontro realizado em Brasília no dia 11 de abril de 2019, denuncia o fechamento de escolas rurais e chama a atenção para os prejuízos que esse fenômeno pode acarretar para os estudantes desse espaço. Na visão de Mônica Molina, professora da UnB e uma das organizadoras do encontro, “a mudança política no cenário brasileiro representa uma ameaça a continuidade destas iniciativas, seja por conta do discurso ideológico dos atuais governantes, seja por questões objetivas, de constrangimento financeiro”<sup>3</sup>. Essa realidade revela a existência de uma intenção política implícita de desconstruir a compreensão dos povos do campo como sujeitos de direitos e para reforçar essa ideologia no imaginário da sociedade, a mídia tem empreendido ações que objetivam negatizar o movimento sem-terra no sentido descreditar suas reivindicações diante da população em geral.

Para mascarar a ideologia por trás do fechamento das escolas, o governo alega a questão do orçamento insuficiente, corte de gastos, e insuficiência de fundos políticos para financiar as políticas educacionais para os povos do meio rural. No cerne desse discurso o fechamento/nucleação das escolas rurais e o traslado de seus estudantes para outras comunidades se apresenta como meio para economizar recursos no transporte escolar, na merenda, dentre outros aspectos. A esse respeito Arroyo (1999, p. 42-43) escreve que:

A solução me parece que não é tirar as crianças de seu lugar e levá-las para outro lugar. A famosa nucleação de escolas. [...] Porque a escola tem que estar vinculada às raízes de suas vivências, de sua família, de sua experiência completa. A escola tem que estar colada às raízes mais imediatas das vivências de infância. Não podemos fazer da escola uma espécie de supermercado. A questão é que a educação fundamental, se estiver colada ao cotidiano da vivência das crianças, tem que estar no lugar onde a criança vive, se produz e produz. Criar escolas-núcleo, distantes dos espaços de vivência da criança, desarraiga, tira da raiz.

A posição de Arroyo evidencia que a escola é fundamental enquanto eixo agregador que favorece a sobrevivência da vida “em comunidade” (KREMER, 2011). O fechamento da “escola da comunidade” provoca uma abalo nas referências

<sup>3</sup> Ver reportagem em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/11/fechamento-de-escolas-rurais-e-tema-no-forum-nacional-de-educacao-do-campo>.

das pessoas que ali vivem, gerando o sentimento de que seu local de vivências está sendo violado e acabando aos poucos. O que reforça que a escola não é apenas uma instituição de ensino, mas espaço onde confluem vivências, experiências e modos diversos de ver e viver o mundo. Observamos que não havendo cuidado com a questão das identidades dos estudantes, não há preocupação com a oferta de uma formação ampla e que contemple as demandas desses sujeitos. De acordo com Boff (1999, apud KREMER, 2011, p. 182), “educar é um compromisso intenso com o cuidado, o descuido significa excluir a possibilidade humana de existir e de ser”. A ausência de políticas públicas para o campo e para suas populações culminam com o enfraquecimento desse povo como organização social e consciente de que é possuidor de direitos.

Ato contínuo no desmanche das políticas voltadas para a educação, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, acontece a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Segundo informações do portal eletrônico da Andifes<sup>4</sup>, a criação da SECADI está vinculada ao objetivo de “Contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.” E promovia ações no campo de “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais”.

Essa ação do Estado brasileiro se configura como um refluxo no âmbito dos direitos educacionais e se constitui como uma medida que vai contra o reconhecimento, respeito e valorização da diversidade sociocultural, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão de centenas de estudantes de diversas comunidades tradicionais e de classes populares no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Guimarães (2018, p.624) “importa notar, todavia, que não se trata simplesmente de menos Estado, mas de uma determinada configuração de Estado que assegure as condições de (re) produção do capital” e da ideologia conservadora, onde a educação bancária e de caráter assistencialista é suficiente para a educação dos menos favorecidos financeiramente e residentes no campo.

Em 25 de fevereiro de 2020 o Fórum Nacional de Educação do Campo faz mais uma denúncia: a extinção do Pronera. O governo Bolsonaro publicou no dia 21 de fevereiro de 2020 o Decreto 10.252/2020, que altera a estrutura regimental do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Mais do que alterar a estrutura regimental e de cargos, o Decreto altera profundamente as

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Apresentac%CC%A7a%CC%83o-SECADI-ANDIFES.pdf>.

competências do órgão. A autarquia deixa de ter competências de formulação. Toda a política agrária fica subordinada à formulação do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA, em especial a destinação das terras públicas, a seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária e a normatização e formação de grupos para elaboração de estudos de identificação e demarcação de terras remanescentes de quilombos<sup>5</sup>.

No contexto da extensão de políticas empreendidas pelo INCRA, esse decreto extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, que era responsável pela gestão do PRONERA. Após 20 anos de sua criação, a extinção significa do programa significa perder o lugar político para elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação para o povo camponês do Brasil. Analisando o percurso desse programa desde 2016 até o corrente ano, percebemos que a articulação política já dava pistas do desmonte desse importante programa para a Educação do povo do campo. No Golpe de 2016 o INCRA deixa de convocar para deliberações a Comissão Pedagógica Nacional, instância deliberativa do PRONERA. Já no início do governo do atual presidente Jair Messias Bolsonaro, o programa sofre o golpe final por meio do Decreto presidencial que extinguiu todos os Conselhos, Comissões e outros mecanismos de participação social no governo, e com eles a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA.

Resultado de uma política preconceituosa, excludente e que marginaliza as comunidades camponesas em todas as suas formas e as populações das classes populares, esse Decreto desconsidera que o Pronera, para além do instrumento legal de sua criação, inscreveu-se no ordenamento jurídico do Estado brasileiro, autorizado pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e pelo Decreto 7.352/2010 que a regulamentou. Do mesmo modo, o documento não reconhece a importância do programa como uma política gestada pelo protagonismo dos sujeitos do campo organizados coletivamente. Sua criação constitui o primeiro registro, na história do Brasil, dos camponeses protagonizando uma política pública de educação cuja característica fundamental é a articulação entre três sujeitos de territórios diferenciados, mas que materializam uma nova ação do Estado: os movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o corpo dos servidores do INCRA e as Universidades.

De acordo com a Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – PNERA, publicada em 2015 pelo IPEA, o PRONERA foi responsável pela alfabetização, escolarização fundamental, médio e superior de 192 mil camponeses e camponesas nos 27 estados da Federação. Entretanto, com a vigência do decreto, extinguiu a instância responsável pelo programa, nenhum órgão governamental estará responsável pela execução do mesmo. Diante desse cenário o governo

<sup>5</sup> Ver reportagem em: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>.

precisa responder às comunidades atingidas pelo decreto o que acontecerá com a educação dos sujeitos.

Em nota publicada no dia 28 de fevereiro de 2020<sup>6</sup>, os organizadores do FONEC apontam questões que são de extrema relevância para o destino das comunidades e que precisam de respostas urgentes por parte do governo. Assim, são apontadas questões como: Com quais instâncias se dialogará em relação aos desafios administrativos dos convênios e projetos em andamento? Que instância será responsável, na Autarquia, pela resolução, destinação e execução orçamentária dos convênios e projetos em andamento? Que órgão do Governo se responsabilizará pelas centenas de Projetos de educação que jazem nos arquivos do Incri à espera de alguma resolução? Tendo como princípio a participação ativa dos povos do campo na elaboração de políticas públicas embasadas na democracia, o PRONERA, cuja gestão está assentada no tripé Estado-Universidades-Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo, tem como objetivo a universalização da educação pública. Nesse processo, um aspecto interessante a ser levado em conta está nos dizeres do educador Paulo Freire (2000), quando coloca que “não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertencamos, urge lutar com esperança e denodo”. Nesse cenário de contínuas perdas no campo educacional o Estado brasileiro tem uma dívida com os camponeses, com o povo das florestas, das águas e de comunidades quilombolas.

Desse modo, é possível perceber que “qualquer estudo do sistema educacional não pode ser separado de alguma análise implícita ou explícita dos propósitos e do funcionamento do setor governamental” (CARNOY, 1984, p. 19). Ao adentrar brevemente no conceito de Estado e das políticas públicas e, no caso desse estudo as políticas educacionais, fica claro que se por um lado o Estado mantém uma relação próxima com o setor dominante, servindo a seus interesses econômicos, por outro essa instância não pode se furtar à responsabilidade de elaborar e implementar políticas públicas que atendam aos anseios e demandas da população.

### **ENSINO MÉDIO NO CAMPO: INCERTEZAS E DESCONTINUIDADES**

As leituras sobre a Educação do Campo e as observações evidenciam que a educação para o povo camponês é historicamente marcada pela negação e descaso por parte dos governantes, sendo transformada tão-somente no final do século XX devido à atuação dos movimentos sociais, o Ensino Médio para o campo se caracteriza como local de disputas. Esse espaço de embates pode ser explicado pela ideia de que a educação camponesa deve ser desenvolvida na lógica bancária, para o trabalhador rural, embasada na concepção de que para esse povo não é

<sup>6</sup> Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>.

necessária muita leitura, ao passo que o Ensino Médio tem sido pensado numa concepção urbanocêntrica de educação.

Para compreendermos os sentidos que o Ensino Médio apresenta para o povo campesino, é necessário fazermos uma breve imersão na história dessa etapa da educação básica, bem como, para entendermos seu papel no processo formativo dos jovens e adultos, em especial do campo. O enfoque nessa etapa da educação básica se deve ao fato de coincidir com a faixa etária atribuída à juventude, de 15 a 28 anos de idade. Assim, o Ensino Médio brasileiro tem seu berço no Brasil colonial e nasceu sob a tutela dos padres jesuítas, do século XVI até o século XVIII; isso fazia com que o ensino tivesse uma estreita ligação com os preceitos religiosos. O que conferia ao processo de ensino e aprendizagem um caráter mnemônico, repetitivo, rigidez disciplinar, pautado na ética religiosa e na reprodução do modelo social vigente, visto que era destinado apenas a uma pequena parcela da sociedade.

Militão e Miralha (2012), destacam que a história da educação escolar (formal) no Brasil teve início em 1549, quando aqui chegam os padres da Companhia de Jesus (ordem religiosa católica) incumbidos de comandar a educação brasileira. Époça em que o Brasil pertencia à coroa portuguesa e tinha como base econômica os latifúndios de cana-de-açúcar sustentados pelo trabalho escravo. A educação escolar era destinada apenas aos filhos dos donos de terra e senhores de engenho como meio de garantia do status quo. E, por outro lado, acreditava-se que aqueles que estavam diretamente ligados às atividades de produção como plantar, colher, arar a terra, não necessitavam da educação escolar.

A educação brasileira ficou aos cuidados dos jesuítas durante os anos de 1549 a 1759, os quais foram responsáveis pelas primeiras escolas, incluindo as de primeiras letras, que, hoje, correspondem aos anos iniciais do ensino fundamental tal como conhecemos, do tipo multisseriada. Segundo Militão e Miralha (2012), os jesuítas tinham dois objetivos bem distintos com seu modelo educacional: o primeiro era a catequese para a população índia e branca, exceto as mulheres, no sentido de domesticar essas pessoas; e o segundo, direcionado cada vez mais para a formação das elites, dando início, assim, ao caráter de classe que marca a educação brasileira até os dias de hoje. Neste segundo caso, os alunos eram preparados para seguirem a carreira eclesiástica ou estudarem nas escolas europeias.

No ano de 1759, entretanto, o ensino jesuítico já não atende aos interesses da coroa portuguesa e esse fato culmina com a expulsão dos jesuítas do Brasil. Em substituição ao modelo de ensino desenvolvido pelos padres, a coroa portuguesa institui as aulas régias, onde os professores eram escolhidos por indicação e que não tinham habilidades comprovadas, mas como atendia aos interesses políticos

da época recebiam cargos vitalícios. Sendo produto do sistema educacional dos jesuítas, esses professores faziam um trabalho pautado em métodos reprodutivistas e excludentes. Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, fugindo da invasão napoleônica, são criados os primeiros cursos superiores (não teológicos) na Colônia. No entanto, esse episódio não traz mudanças significativas na educação, pois limitava-se à formação de quadros militares e administrativo, trazendo mudanças apenas para o Ensino Superior. Mais uma vez o sistema educacional agrega uma pequena parte da sociedade, deixando de fora as classes populares e os povos do campo. Desse modo, a expulsão dos jesuítas não representou uma transformação no modelo de ensino, pois continuou seletivo e elitista, tendo como meta apenas a preparação dos herdeiros de fazendeiros, negociantes, médicos e advogados para ingressarem em instituições de ensino superior fora do país.

Em 1824, com a promulgação da Constituição do Império, é visualizada uma pequena mudança no cenário da educação. Em seu Art. 179 - § 32, a Constituição estabelece que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Entretanto, de acordo Militão e Miralha (2012, p. 838), “a educação ainda não atingiu todos os cidadãos, pois a maioria da população continuou dominada pelo analfabetismo e, apesar do que foi estabelecido nesse artigo, o poder público não demonstrou preocupação em mudar essa realidade”. E mais uma vez os povos do campo ficaram fora do projeto educacional. Saviani (1996), destaca que nossa primeira lei nacional sobre instrução pública data de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos. No entanto, essa lei não diz nada a respeito disponibilização de materiais e manutenção dessas escolas, o que culminou com sua precariedade e continuidade do abandono da educação pública. E mesmo em face de tantos problemas a instrução pública não recebe a devida atenção pelo poder público, uma vez que o Ato adicional de 1834 deixa a educação da elite sob a responsabilidade do poder central e a educação do povo a cargo das Províncias, que pouco podiam fazer em prol da educação primária e secundária. Conforme Leite (2002, p. 28), “no que se refere ao meio rural, o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora”.

Essa situação perdurou ao longo dos anos e por muito tempo o acesso à educação formal esteve restrito a uma determinada camada social. Apenas em 1930 começam a acontecer mudanças significativas na esfera educacional brasileira; com a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas é criado o Ministério da Educação a partir das iniciativas de Francisco Campos. O Decreto/Lei nº4. 244 de abril de 1942, que instituiu a criação da Lei Orgânica do Ensino Secundário,

vigorando até o ano de 1971, definiu que o ensino primário era constituído de quatro anos e o ensino secundário de sete anos, destes, quatro anos era destinado ao ginásio e três anos ao colegial. Posteriormente, com a criação da Lei nº 5692 de 1971, ocorre uma nova mudança no sistema de ensino: acontece a unificação do ginásio e primário, originando o primeiro grau com oito anos de duração e o colegial, que continuou com três anos de duração, passou ser denominado de segundo grau. Nessa nova configuração e de acordo com a lei, a etapa educacional do segundo grau deveria ser destinada à qualificação profissional, seja de nível técnico ou auxiliar técnico.

Em 1988 é criada a Constituição Federal do Brasil e com ela a escola e o ensino médio brasileiro passam por novas transformações; com a carta magna o ensino médio passa a ser responsabilidade do estado, que assume o dever de garantir essa modalidade de ensino de forma gratuita a toda a população que tenha concluído as demais etapas da educação básica. Também foram criadas novas diretrizes para a educação que culminaram, posteriormente, com a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Com isso aconteceu a ampliação do ensino médio para as camadas populares, entretanto essa oferta não contou com os insumos e recursos financeiros suficientes para garantir um ensino médio de qualidade. Com relação à responsabilidade da União e dos Estados na oferta do Ensino Médio é importante salientar o que está posto na LDB 9394/96 em seus artigos 4º, 9º, Art. 10 e Art. 24, onde,

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; [...]. Art. 9º. A União incumbir-se-á de: [...]IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum [...] (BRASIL, 1996). Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: [...] VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; [...] (BRASIL, 1996).

Percebemos uma preocupação em garantir a implantação de um ensino que atenda a toda a população e que seja garantido pela União e pelos Estados, assim é evidente que esse documento traz as diretrizes que normatizam o funcionamento e oferta dessa etapa da educação básica, entretanto, as condições de ensino, de



acesso e de permanência do aluno no Ensino Médio não ficam claras. No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, na Meta 3, observa-se “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (BRASIL, 2014). Para tanto apresenta como estratégia

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; [...] (BRASIL, 2014).

Nesse documento já é possível observar uma mudança na concepção do modelo de ensino e aprendizagem adotado no Ensino Médio; ao propor uma renovação do ensino médio, com práticas pedagógicas interdisciplinares estruturando teoria e prática, propõe-se o rompimento com metodologias tradicionais, mudança na visão do professor como detentor do saber e do aluno como depósito de informações. Nessa nova perspectiva o aluno passa a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e sua cultura e conhecimentos prévios passam a ser levados em conta. Essa mudança ocorre em função das transformações políticas, econômicas e sociais porque vem passando nosso país resultante do processo de globalização. Amplia-se a função do Ensino Médio, se antes tinha como objetivo a preparação para o ingresso em cursos de nível superior, com as reconfigurações do mundo do trabalho, agrega a função de preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, há a necessidade de uma clareza quanto ao objetivo do Ensino Médio brasileiro, à sua finalidade, se deve preparar os jovens para o mundo do trabalho, se é apenas uma etapa para preparar o jovem para o Ensino Superior, “ou teria como objetivo oferecer uma formação geral, garantindo valores associados ao protagonismo juvenil, a ética e a cidadania?” (BRASIL, 2013, p. 63). No Art. 35 da LDB são assim descritas as finalidades do Ensino Médio no Brasil,

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando prosseguimento dos estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar

aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Dessa forma, o Ensino Médio que conhecemos congrega uma diversidade de papéis que na prática não são realizados completamente e de forma que satisfaça os desejos e necessidades do estudante ou vá ao encontro de suas especificidades culturais e sociais. Fica claro, portanto que o Ensino Médio está carente de uma proposta político-pedagógica atualizada e em consonância com a realidade do educando. Na contemporaneidade o Ensino Médio está sendo pensado a partir da Reforma introduzida pela Lei 13.415/2017 que tem como foco central promover maior relação dessa etapa da educação com a perspectiva do trabalho. Com as alterações promovidas na organização do currículo, passa a vigorar o conhecimento por grandes áreas e não mais disciplinas, além disso planeja-se a ampliação da carga horária de maneira a constituir o ensino de tempo integral como padrão ideal para o processo de aprendizagem.

Nessa direção, no que se refere à oferta do Ensino Médio para os povos do campo, mesmo no curso de inúmeras mudanças ocorridas ao longo do tempo, nunca houve uma discussão direcionada para o Ensino Médio ofertado aos jovens e adultos camponeses. Ao contrário, a história dessa etapa da educação nos mostra que é marcada pela ausência do Estado no meio rural, que contribui para o fechamento de escolas e inexistência do Ensino Médio no campo. Dito dessa forma parece pessimista, mas Silva (2019, p. 47), destaca que quando observamos atentamente os dados do Censo Escolar de 2016, estes nos,

Informam que 89,8% das escolas com Ensino Médio estão na zona urbana e apenas 10,2% na zona rural (sendo esta a menor participação da zona rural em toda a educação básica). Temos ainda que das 8,1 milhões de matrículas no Ensino Médio 95,6% dos matriculados frequentam escolas urbanas. E que 91,2% dos matriculados estudam em escolas com biblioteca ou sala de leitura enquanto para os alunos da zona rural, o acesso a esses espaços ocorre para 66,8%.

Os dados revelam que quando se trata da educação para os jovens do campo as iniciativas do Estado são mínimas e marcadas por políticas compensatórias, ofertando uma educação bancária e em espaços com infraestrutura precária.

Com a publicação da Lei 13.415/2017, com o discurso de possibilitar o acesso dos jovens ao mundo do trabalho, o Ensino Médio passa a ser configurado para oferecer itinerários formativos de forma a guiar a formação dos jovens para uma das áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. É importante ressaltar que segundo essa lei, a organização das áreas de que trata o caput e das concernentes competências e habilidades será arranjada de acordo com critérios estabelecidos por cada sistema de ensino.

Um olhar atento a essa proposta possibilita entrever uma aproximação com os ideais neoliberais, uma vez que ao estabelecer uma base curricular comum prioriza a formação aligeirada ancorada em uma organização curricular generalizada. Percebemos aí que a proposta não entende o trabalho como princípio educativo, mas a proposição da aproximação entre ensino e trabalho mascara a formação para o emprego futuro, para assumir cargos subalternos e de subserviência no mundo capitalista. A Base Nacional Comum Curricular, documento aprovado pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, no que trata do Ensino Médio aponta que “para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras”, (BRASIL, 2018, p. 461). Dessa análise surgem indagações como: e o Ensino Médio no campo? Como a juventude desse espaço terá acesso a essa etapa da educação? Como o currículo deve ser organizado para contemplar as especificidades da Educação do Campo e as demandas da juventude? Entretanto, no documento não fica claro como será garantido o acesso e a permanência dos estudantes na escola nem, tampouco, como serão desenvolvidas estratégias que atendam às demandas e necessidades desse público tão diverso que é a juventude.

No que concerne aos jovens e adultos que residem no meio rural e não podem frequentar uma escola de ensino regular, devido à distância e à dificuldade de deslocamento, cursar o Ensino Médio constitui-se um desafio, exigindo do governo a criação de políticas públicas educacionais para garantir a essas pessoas a conclusão da educação básica. A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, dispõe no Art. 8º, “II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014), no entanto, em pleno ano de 2020 ainda encontramos escolas de Ensino Médio no campo com estrutura precária, proposta pedagógica urbana, sem professores habilitados para atuar nesse espaço e para

piorar a situação nos últimos anos o meio rural vem sofrendo com o fechamento de escolas e o traslado de seus estudantes para outros espaços.

Conforme dados do INEP (2018), no meio rural brasileiro há um número irrisório de escolas que ofertam o Ensino Médio regular; no âmbito nacional a rede estadual rural de ensino conta com 2.810 escolas, enquanto o meio urbano conta com 17.569 escolas. Os dados mostram que há uma discrepância acentuada entre a oferta do ensino médio no meio urbano e rural, revelando a necessidade de políticas públicas para a educação que garantam não apenas a oferta do ensino médio, mas a disponibilidade de recursos, profissionais habilitados para atuar segundo as particularidades socioculturais do povo do campo, construção de escolas com infraestrutura adequada às diversas atividades pedagógicas e aos desejos dos jovens camponeses, com o objetivo de promover a permanência dos estudantes na escola e uma educação de qualidade para os sujeitos do meio rural.

No Estado da Bahia, a população baiana alcançou a marca dos 14.016.906 milhões em 2010, divididos em 417 municípios, sendo 10.102.476 milhões de pessoas que residem na zona urbana e 3.914.430 milhões na área rural (IBGE, 2010). Com relação à oferta de escolas de ensino médio regular o estado baiano conta com 966 escolas no meio urbano, com um total de 429.646 mil estudantes matriculados, já no meio rural o estado conta com 151 escolas, com 26.758 mil estudantes matriculados. O Quadro 1 mostra o total de escolas e alunos matriculados nas três séries do Ensino Médio no estado da Bahia.

**Quadro 1 -** Quantitativo de escolas e matrículas no meio urbano e rural.

<b>Total de escolas</b>	1.117	
<b>Meio urbano</b>	966 escolas	
<b>Matrículas</b>	Matrículas 1º ano	172.315 estudantes
	Matrículas 2º ano	136.410 estudantes
	Matrículas 3º ano	120.921 estudantes
<b>Meio Rural</b>	151 escolas	
<b>Matrículas</b>	Matrículas 1º ano	10.593 estudantes
	Matrículas 2º ano	8.634 estudantes
	Matrículas 3º ano	7.531 estudantes

**Fonte:** Censo Escolar/INEP 2018.

Diante das informações apresentadas entendemos que o significativo número de matrículas de jovens no Ensino Médio no meio rural exige que a Educação do Campo precisa contar com investimentos tanto no que diz respeito à oferta de

escolas com infraestrutura adequada, quanto a garantia de um modelo educativo com uma proposta curricular específica, que contemple as especificidades locais e as necessidades dos sujeitos desse espaço. Com isso, objetiva-se construir uma relação dialógica entre os conhecimentos locais e os globais, por meio da adoção de estratégias dinâmicas e conteúdos contextualizados com a realidade dos jovens estudantes do meio rural.

Entendemos que o Ensino Médio no campo tem como alvo jovens e adultos que, em sua maioria, trabalham em lavouras, precisa seguir o calendário das colheitas, possuem costumes, linguagens, estilos de vestir-se e falar específicos e que se distinguem em cada espaço. Nesse cenário, a educação para os sujeitos camponeses se configura como um instrumento facilitador da construção de conhecimentos e da formação cidadã objetivando o desenvolvimento das comunidades rurais. A estratégia 7.14, meta 7, do PNE 2014 aponta a necessidade em “desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais” (BRASIL, 2014). No entanto, ainda vemos a presença de modelos educacionais no meio rural que não são construídas e desenvolvidas com a participação efetiva da comunidade. A exemplo disso, temos a iniciativa do governo da Bahia, que com vistas a possibilitar aos estudantes das comunidades camponesas baianas o acesso ao Ensino Médio, implantou o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica nas escolas do campo.

### **O ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA – EMITEC**

O EMITEC está em vigor pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia desde 2011, em substituição ao Programa Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica (EMC@MPO), que iniciou suas aulas com mediação tecnológica efetivamente em 2008. O EMITEC surge na escola do meio rural como uma possibilidade dos jovens desse espaço permanecerem na escola e dar continuidade aos seus estudos sem precisarem sair de sua localidade. Normatizado pela portaria nº 424/2011, Diário Oficial de 21 de Janeiro de 2011, o EMITEC é uma política educacional que apresenta uma proposta de oferecer o Ensino Médio aos jovens e adultos estudantes que moram e trabalham em comunidades distantes ou de difícil acesso à rede Estadual de ensino.

Ao utilizar-se de serviços de comunicação multimídia com som e imagem o programa transmite as aulas via satélite e procura promover a interação entre o professor à distância por meio de chats mediados pelo professor mediador presencial. Aqui é importante explicar que o EMITEC conta com professores especialistas, que gravam as aulas transmitidas para todas as localidades onde

o programa, e os professores mediadores de base, responsáveis por operar os instrumentos nas escolas e acompanhar os alunos durante as aulas. Cada turma do Ensino Médio possui um professor mediador de base, também chamado pelos alunos de monitores, que têm a função de ligar os aparelhos, escrever as dúvidas dos alunos no chat, fazer a merenda, aplicar as avaliações enviadas pelo programa e executar as atividades pedagógicas designadas pela coordenação do EMITec.

Segundo Rabelo (2006, apud SANTOS; ARAÚJO, 2017, p. 3), a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) possibilita: “[...] não só o atendimento a grandes contingentes de alunos, dispersos geograficamente, mas também a igualdade de oportunidades educativas e, conseqüentemente, a inclusão social.” Nesse sentido, o EMITec é um programa que surge com o objetivo de superar as dificuldades de muitos jovens que vivem no campo e não têm condições de frequentar o ensino regular, e está de acordo com a estratégia 3.1 da meta 3 proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, relacionada à renovação do ensino médio.

Institucionalizar política e programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares com conteúdos obrigatórios e eletivos, articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Assim, o centro de produção e transmissão de aulas do EMITec está localizado no Instituto Anísio Teixeira (IAT), situado em Salvador. Nesse centro acontece o planejamento e geração das aulas, gestão da produção e postagem dos instrumentos avaliativos, acompanhamento da vida acadêmica dos alunos e promoção de cursos de capacitação para mediadores<sup>7</sup>. De acordo as Orientações Gerais para Mediadores do EMITec (2013), o programa está estruturado de acordo com os seguintes seguimentos: a) Coordenação Executiva do EMITec: gestão geral do Programa; b) Coordenação Pedagógica e de Área: profissionais com formação diversificada, com o papel de fornecer orientação e acompanhamento pedagógico a professores e mediadores; c) Secretaria do EMITec: composta por uma equipe que colabora com a Coordenação Executiva do EMITec; d) Setor de Avaliação: responsável pela organização, revisão e postagem no AVA das avaliações realizadas pelos es-

<sup>7</sup> BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. Orientações Gerais para Mediadores do EMITec. Salvador: Secretaria de Educação, 2013.

tudantes do EMITec; e) Coordenação de Estúdio: equipe de profissionais que atua diretamente na gestão dos trabalhos realizados nos estúdios que atendem ao programa; f) Professores: Profissionais da Rede Estadual de Educação, especialistas em diferentes áreas do saber, responsáveis por ministrarem as aulas, construção das avaliações e pela elaboração dos instrumentos de suporte à aprendizagem dos alunos; g) NRE/CEMIT/Escolas de Vinculação: Estabelecem contato direto com a Coordenação Executiva e Secretaria EMITec, com a função de acompanhar as turmas do EMITec, através dos Coordenadores Locais e Diretores; h) Mediadores: Profissionais da área de educação que, embora não ministrem aulas, são fundamentais para o desenvolvimento das ações pedagógicas junto aos estudantes atendidos pelo Programa EMITec, realizando o acompanhamento da vida escolar do estudante, como a frequência, aplicação e correção dos instrumentos avaliativos dos estudantes; i) Alunos: jovens e adultos matriculados no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia, para as turmas do EMITec.

A tecnologia utilizada pelo programa para as transmissões das aulas é a plataforma de telecomunicações via satélite com o software IP.TV (Internet Protocol Television), que inclui recursos como videoconferência; as salas associadas ao programa são equipadas com Antena VSAT bidirecional, roteador-receptor de satélite, cabeamento estruturado (LAN), microcomputador, webcam com microfone embutido, TV LCD 37 polegadas, impressora a laser, no-break e acesso à Internet em banda larga via satélite. Outro recurso tecnológico que viabiliza a funcionalidade do programa é a Plataforma Moodle, que se refere ao ambiente virtual de ensino destinado a oferecer suporte teórico e metodológico aos professores especialistas e mediadores do Programa, bem como socializar as produções educativas dos estudantes. Sua estrutura é composta de diretórios de acesso, nos quais são postadas as videoaulas, informações administrativas e pedagógicas, legislação educacional, material de ensino (vídeo, áudio, slides, textos, livros, revistas, jornais e outros de interesse geral) didático e formação de professores, além de produções discentes<sup>8</sup>.

Nesse cenário, o programa EMITec está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, criada através da Resolução N° 4, de 13 de julho de 2010, CNE/CEB 4/2010, Art. 13. § 3º; VII, em especial, no que se refere ao

Estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professo-

<sup>8</sup> Informações disponíveis em: [tecnologiasocial.fbb.org.br/tecnologiasocial/banco-de-tecnologias-sociais/pesquisar-tecnologias/detalhar-tecnologia-39.htm](http://tecnologiasocial.fbb.org.br/tecnologiasocial/banco-de-tecnologias-sociais/pesquisar-tecnologias/detalhar-tecnologia-39.htm).

res que dela ainda não se apropriaram. (BRASIL, 2010).

Investigar a respeito das políticas educacionais para o Ensino Médio no campo vai além da investigação sobre leis, decretos ou pareceres. Falar da oferta do Ensino médio no Campo por meio do EMITec pressupõe refletir sobre uma educação de qualidade para a juventude desse espaço e nos questionar se o modelo educacional desenvolvido no meio rural vai ao encontro dos projetos futuros dos jovens desse espaço; se este modelo educacional está sendo construído de acordo com as especificidades da juventude em cada contexto, seja indígena, ribeirinho, quilombola, caiçara, dentre outros. Assim, compreendemos que para construir um processo de ensino que vá ao encontro das necessidades formativas e especificidades culturais da juventude campesina é essencial a existência de políticas públicas educacionais eficientes, que garantam de fato uma educação de qualidade, escolas com infraestrutura adequada e profissionais habilitados para atuarem nesse espaço de formação, no sentido de oportunizar uma verdadeira educação do campo.

#### **DESMONTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA MEIO RURAL: O CASO DO FECHAMENTO DO EMITEC**

A educação para o meio rural ainda é um espaço de disputas no que concerne à criação, efetivação e manutenção de políticas públicas que garantam um processo educacional de qualidade para o povo campesino e também que possibilite aos sujeitos que vivem nesse espaço uma vida digna e com acesso a serviços como saúde, transporte, lazer, dentre outros. Percebemos a ausência do cuidado com esses sujeitos por meio da falta de estrutura nas estradas, no atendimento à saúde, na ausência de assistência técnica para os pequenos produtores, educação construída segundo as especificidades do homem e mulher do campo, escolas com infraestrutura adequada e profissionais habilitados para atuar junto às pessoas desse espaço. Embora possamos apontar avanços como a criação de Diretrizes Educacionais, compra da merenda escolar, alguns cursos de formação para educadores do campo, ainda vivenciamos situações que exigem maior atuação dos governos no que concerne ao desenvolvimento rural e dos sujeitos que constituem esse espaço.

A Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegura o direito de educação a todos, inclusive ao povo do campo, como previsto no art. 28, onde dispõe que

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona



rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Essa lei evidencia que a educação para os povos do campo deve ser construída segundo as especificidades de cada comunidade, sejam “posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes, caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas” (PARANÁ, 2006), sendo necessária a adequação no currículo, nas metodologias de ensino, no calendário de acordo com o ciclo agrícola, organização e gestão escolar. Esse artigo chama atenção para outro aspecto importante, que é a diferença, a singularidade dessas comunidades, o que leva à compreensão de que seu sistema educacional não pode ser submisso aos valores urbanos.

Entretanto, notamos que esse direito não está sendo garantido pela esfera política, pois na última década o fechamento e nucleação de escolas têm atingido as comunidades rurais de maneira drástica e vem contribuindo para o aumento do analfabetismo e desistência dos estudos de muitas pessoas que residem no meio rural. Esse fenômeno pode ser analisado sob dois aspectos, de um lado do ponto de vista dos gastos de recursos com a oferta e manutenção de escolas no campo, e por outro do ponto de vista da educação como elemento de emancipação e transformação. Dessa forma, entendemos que o poder público não considera lucrativo construir escolas no meio rural e nem seguro, para a manutenção do status de dominação sobre o povo rural, oferecer uma educação de qualidade aos sujeitos desse espaço.

Percebemos, então, que apenas a criação de leis não basta. É necessário o reconhecimento do povo do campo como possuidores de direitos, que precisam ser contemplados pela esfera política. Leite (2002), aponta que aliada à criação das leis é imprescindível a participação da comunidade de maneira incisiva por meio de reivindicações e da pressão pela efetivação do que está posto na lei. O autor ressalta, também, a importância da sociedade conhecer quem realmente é o povo do campo, uma vez que o que a maioria das pessoas sabe a respeito desse povo se restringe ao que as feiras agropecuárias mostram e o que transmitem as letras de músicas sertanejas (cada vez mais urbanizadas). Assim, o distanciamento e invisibilização dos sujeitos do campo dificulta a definição de estratégias de ações que contribuam de fato com o desenvolvimento desse espaço. Decorrente do desconhecimento da realidade do meio rural Leite (2002, p. 11), afirma que surgem enigmas como

O que dizer, então, do conhecimento da realidade educacional do campo? Quais são as aspirações dessa população? Quem são essas 'estranhas' pessoas que conseguem viver ao largo de um shopping center? De que tipo de escola necessitam? Como devem agir seus professores? Quais os conteúdos que precisam aprender?

Com estes questionamentos entendemos que qualquer serviço realizado no campo, com especial atenção para a educação, precisa estar associado a um aprofundamento teórico e conhecimento sociocultural do meio rural. Esse espaço possui uma práxis educacional com características específicas que exigem uma educação construída com a participação das pessoas que constituem o espaço campestre. Nesse cenário, podemos identificar a omissão do Estado na oferta e manutenção das escolas campestres. O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo - GPTE - instituído pelo Ministério da Educação em 03/06/2003, reconhece as históricas omissões do Estado neste setor ao detectar que

O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (BRASIL, 2005, p.7).

Assim, a educação para o povo do meio rural, não se caracterizou, ao longo da história de nosso país, como um local para implementação de ações projetadas e efetivadas pelo Estado. A ausência da institucionalização de estratégias educacionais para o meio rural tem privado a população campestre de ter acesso a escolas e a uma educação de qualidade. Geralmente as escolas do meio rural possuem um currículo pautado na discussão dos direitos básicos relacionados à cidadania e restritos aos limites geográficos e culturais do meio urbano, fortalecendo a negação do campo como espaço social e de constituição de identidades e sujeitos de direitos sociais. O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE), (BRASIL, 2005) reforça essa ideia ao afirmar que

A concepção de que o meio rural é um espaço de atraso foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador, que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural.

Segundo a ideologia da modernização, “o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida” (BRASIL, 2005, p.8).

Nessa perspectiva a educação campesina tem sido destituída de sua identidade e marcada por políticas compensatórias, que não possuem uma filosofia ou política específica para a formação das comunidades rurais. Nesse contexto, percebemos um desmanche nas políticas públicas direcionadas para o meio campesino. No que diz respeito ao objeto de estudo dessa pesquisa, as expectativas de formação dos jovens do EMITec de uma comunidade rural da Ex-PEC Serra do Ramalho, observamos que a ausência de políticas públicas educacionais efetivas contribuiu para o fechamento do programa na Comunidade Flor do Oeste. Esse fato, de acordo com a Coordenadora do programa, aconteceu devido à política partidária existente no município, e tem imposto grandes desafios aos alunos da comunidade. Para os participantes da entrevista, o fechamento do EMITec tem afetado de maneira negativa os alunos do programa. A esse respeito eles colocaram que

Na minha opinião foi uma grande perda na comunidade, muito ruim o turno noturno sem funcionamento; a escola é pertinho de casa e agora está longe, os adolescentes tendo que sair de casa para estudar longe, em outra escola, outra comunidade; ainda mais nessa idade que é difícil a disciplina. (Morador 1)

O EMITec foi bom porque quase não tinha alunos. As professoras precisavam sair da sala de aula e deixava os alunos sozinhos para poder fazer merenda, pois o EMITec não tem merendeira. (Aluno 4)

Aqui ficou ruim depois que tiraram o EMITec da comunidade. Agora os alunos têm que se deslocarem para outra escola. (Aluna 3)

O fechamento do EMITec aqui ficou ruim porque os alunos têm que ir estudar em outro lugar. E tem gente que não pode ir para outra escola e teve que desistir de estudar. Sem o EMITec ficou ruim para a comunidade. (Aluno 5)

Com o fechamento do polo os alunos foram obrigados a se deslocarem para outra unidade de ensino, completamente diferente da realidade ao qual vivenciavam, além de obrigar muitos desses a desistirem dos seus estudos. A maioria dos alunos são trabalhadores, com o novo trajeto é longo para outra comunidade, muitos deixaram de estudar. A escola é uma instituição que sempre sofre ameaças de fechamento, com a retirada do programa, só

acirra cada vez mais as ameaças, o que não é bom pra a comunidade em si, a escola é a única representação que temos na comunidade. Perder a escola é como perder a sua referência. (Diretora)

Por meio das falas dos participantes percebemos que embora o EMITec apresente algumas falhas no processo de execução da sua proposta, no que diz respeito às especificidades da juventude campesina, o programa se constitui uma alternativa para a conclusão da educação básica e continuidade dos estudos. Nesse contexto, retomamos a ideia de que a educação, situada na esfera do estado de direitos, configura-se como uma ação viabilizadora da formação emancipatória e cidadã dos sujeitos que vivem do campo e constituem esse espaço, assim como, possibilita o desenvolvimento sustentável local. Levando-se em conta que a educação é um direito social, a construção de uma política de educação do campo precisa garantir que os seus sujeitos tenham a oportunidade de estudar em seu local de vivências, sem deslocar-se para outras comunidades ou para a cidade. Assim, com relação ao fechamento do EMITec e à necessidade de estudar em outra escola, os entrevistados afirmaram que se constitui um desafio, pois

O fechamento do EMITec tornou a vida dos alunos difícil; eles têm que pegar dois transportes para chegar até a outra comunidade; as alunas que têm filhos precisam deixar em casa. Também, os alunos chegam muito tarde à noite, pois o trajeto ficou muito maior, muito complicado. (Morador 1)

A entrevista reforça, ainda, que os prejuízos vão além do deslocamento para outra comunidade ou do longo trajeto, mas aponta que com o fim do programa na sua comunidade muitos alunos deixarão de estudar, principalmente as alunas casadas. Em sua fala deixa evidente que o EMITec se constituía uma alternativa para preparar os alunos para cursar uma faculdade. A esse respeito ela coloca que

Na minha condição, em que meus filhos precisam trabalhar para se manterem, o EMITec já prepara para fazer uma faculdade à distância, tendo interesse é uma boa oportunidade para aprender. (Morador 1)

A diretora da escola complementa a fala da Moradora ao afirmar que,

O programa oportunizou aos alunos continuar seus estudos sem sair da sua própria comunidade, uma vez que para cursar o Ensino Médio muitos tiveram que se deslocar pra outro município, os que não tinham essa condição acabava desistindo dos estudos. Então, o programa é extremamente

importante tanto para escola como para a comunidade em si. (Diretora)

Nesse contexto, observamos que embora o EMITec necessite de reestruturação para contemplar as especificidades socioculturais dos seus jovens alunos, sua presença na comunidade é necessária para que os jovens estudantes continuem seus estudos. Ao realizarmos uma análise estrutural, pedagógica e na construção e implementação da proposta curricular do programa em destaque, identificamos que o mesmo não está em consonância com os estudos do Grupo Permanente de Trabalho e Educação no Campo (2005, p. 37-39), que defende os seguintes princípios pedagógicos de uma Educação do Campo:

1) o papel da escola é formar sujeitos, e isso deve articular-se a um projeto de emancipação humana; 2) é valorizar os diferentes saberes oriundos da diversidade de sujeitos no processo educativo; 3) é valorizar os diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, pois a educação no campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles; 4) é vincular a escola à realidade dos sujeitos; 5) é ter a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; 6) desenvolver a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. (BRASIL, 2005, p. 37-39).

A análise desses princípios nos remonta aos questionamentos proposto por Leite (2002) sobre o desconhecimento do povo do campo; entendemos aí que qualquer política de educação dos sujeitos do campo precisa conhecer quem são essas pessoas, como vivem, o que desejam e o que não querem; igualmente, o currículo da escola do campo precisa ser norteado segundo os princípios apontados pelo GT da Educação do Campo descrito acima. Dessa forma, observamos que o programa EMITec, com sua proposta generalizada e currículo padrão, está na contramão da formação emancipatória do jovem camponês.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados têm revelado que, no que diz respeito à juventude do campo, observa-se que as políticas públicas ainda é um assunto pouco discutido e que não chega a muitas comunidades; marcada por influências diversas, as políticas públicas para a juventude camponesa ainda carece de maior atenção do poder público quanto à sua efetivação e garantia de direitos dessa categoria social. No setor educacional observa-se que a criação do EMITec constitui-se um ganho para as populações do campo, entretanto há a necessidade de investimento em infraestrutura das escolas, capacitação dos professores mediadores e elaboração de uma proposta

condizente coa as especificidades de cada comunidade. Isso com vistas à valorização e emancipação política da juventude desse espaço.

A análise da proposta do EMITec faz perceber a necessidade reestruturação metodológica do programa para oferecer espaços de discussão que envolva elementos da realidade sociocultural do estudante e que promova a interação dos professores com os jovens, para, desse modo, estabelecer um elo forte entre o processo educacional e os projetos de vida dos jovens. O desenvolvimento de um programa pautado unicamente na transmissão de conteúdos, no livro didático e na realização de avaliações periódicas, faz perceber uma fragilidade nesse programa no que diz respeito às expectativas de formação e os elementos da cultura juvenil na proposta pedagógica do EMITec. Desse modo, mesmo o programa contando com professores especialistas, com salas equipadas com os aparelhos tecnológicos necessários para a transmissão das aulas, sinal de internet e disponibilização do transporte escolar, por meio da parceria entre Estado e Município, há a necessidade de uma ampliação na proposta pedagógica no sentido de prever a realização de atividades extraclasse que sejam dinâmicas, elaboradas segundo os interesses dos alunos, e que oportunize o protagonismo juvenil dentro e fora da escola.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G. FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, 2).

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASÍLIA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA**. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LEI nº 9394/96. Brasília, 1996.

BAHIA. **Portaria n.º 424**, 21 de jan. de 2011. Implanta o Programa Ensino Médio com

Intermediação Tecnológica (EMITEC). Salvador: EGBA, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação – **Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo**. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 4, DE 13 de julho de 2010. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Ministério da Educação**. Ministério da Educação, 2018.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANÁRIO, R.A **escola no mundo rural**: contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 14, p. 121–139, 2000.

CARNOY, M. **Educação, Economia e Estado**: base e superestrutura e relações e mediações. (trad. Dagmar M. L. Zibas). – São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

FERNANDES, I. L. A construção de políticas públicas de educação do campo através das lutas dos movimentos sociais. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 4, n. 8, p. 125 135, Jan./Jun., 2014 ISSN 2237 1451 Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>. Acesso em: 03 de abril de 2020.

GUIMARÃES, M. C. R. As novas formas de organização e articulação das classes dominantes: o MBL em questão. *Revista de Políticas Públicas*, v. 22, n. 2 (2018)

**AVANÇO DO CONSERVADORISMO:** expressões e formas de resistência. Universidade Federal do Maranhão São Luís, Brasil <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/10558/6164>. Acesso em: 01/10/2020

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo, Editora Unesp, 2000.

KREMER, A. A nucleação escolar e o processo de desenraizamento nas comunidades rurais do município de Bom Retiro/SC. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. A. B.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.) **Educação do Campo:** políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

LAKATOS, E.; MARONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. – 2. Ed. – São Paulo, Cortez: 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 70).

MILITÃO, S. C. N.; MIRALHA, M. F. Ensino Fundamental: trajetória histórica e panorama atual. In: XIV Semana da Educação da UEL, 2012, Londrina. *Pedagogia 50 anos: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual de Londrina*. Londrina: UEL, 2012. V. 1. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1423711/ensino-fundamental--trajet%C3%B3ria-hist%C3%B3rica-e>. Acesso em: 08.12.2020.

MOLINA, M. C.; ANTUNES ROCHA, M. I. **Educação do campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de professores** – reflexões sobre o Pronex e o Procampo. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. dos. A Pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação** - ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/0>. Acesso em: 12.04.2021.

PARANA. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2006.



PINHEIRO, M. do S. D. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** In: ANPAE, 2007, Ri Grande do Sul. Cadernos ANPAE. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, L. M. dos; ARAÚJO, H. A. B. de. **Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec): inclusão e escolarização na zona rural e regiões remotas.** Salvador/BA Maio/2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/153.pdf>. Acesso em: 08.03.2019.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil:** o congresso nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, M. M. da. **O Ensino Médio para os jovens do campo na região de Uberlândia-MG** [manuscrito] Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Catalão, 2019.