

Educação do Campo, Ensino Médio e juventude camponesa: conceitos em construção

Maria de Lourdes Jorge de Sousa¹, Ilma Ferreira Machado²

¹Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso - SEDUC. Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO. São Félix do Araguaia - MT, Brasil. ²Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.

Autor para correspondência/Author for correspondence: loujorgelb@gmail.com

RESUMO. Este artigo discute 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. A pesquisa foi realizada com educadores de duas escolas/salas anexas, localizadas no Projeto de Assentamento Mata Azul e no Projeto de Assentamento Dom Pedro Casaldáliga, vinculadas às Escolas Estaduais 29 de Setembro, no município de Novo Santo Antônio, e Tancredo Neves, no município de São Félix do Araguaia, na Microrregião Norte Araguaia – nordeste de Mato Grosso. 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 utilizadas entrevistas semiestruturadas. Constatou-se que o Ensino Médio no campo, nas escolas pesquisadas é uma experiência ainda incipiente, que envolve questões relativas à estrutura física das unidades escolares, à organização curricular, ao papel social da escola do campo, à formação dos docentes, ao acesso e permanência dos jovens camponeses a escola até concluírem a formação de nível médio, evidenciando tensão, por parte dos educadores, no sentido de contrapor ao paradigma da seletividade e dualidade do Ensino Médio e do urbanocentrismo em escolas do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Ensino Médio no Campo, Juventude Camponesa.

Countryside Education, High School Education and Peasant youth: Construction concepts

ABSTRACT. This article discusses the configurations on high school education on countryside schools of the branch CEFAPRO of São Félix do Araguaia-MT, in coherence with the proposal of this method. The investigation was made with teachers of two schools/classrooms, located in the project of settlement Mata Azul and the project of settle med Dom Pedro Casaldáliga, that connected to the state schools September 29th, in the municipality of Novo Santo Antônio, and Tancredo Neves, in the municipality of São Félix de Araguaia, in the micro region of the North Araguaia - on the north east of Mato Grosso. It was used an approach qualitative investigation, in a critical-dialectic perspective for emphasis on the historical dimensions and transforming of the situations or student phenomena. For the gather of information was used interviews half structured. It was contacted that high school education on the countryside that were part of this studies are still incipient, that includes questions about the structures about the school modeling, to the curricular organization, to the important work of this schools, to the formation of teachers, to the access and the permanence of this students until they completed their high school, showing us the tension by part of the teachers, as far as they set off the paradigm of selection and duality of high school education and the urban centrism in the countryside.

Keywords: Countryside Education, High Countryside Education, Peasant Youth.

Educación del Campo, Educación Media y juventud campesina: conceptos en construcción

RESUMEN. Este artículo discute las configuraciones de la educación en el nivel medio en escuelas del campo de la sede de CEFAPRO de São Félix do Araguaia - MT, en coherencia con las propuestas de la educación del campo. La investigación fue realizada con educadores en dos escuelas/aulas anexas, localizadas en el Proyecto de Asentamiento Mata Azul y en el Proyecto de Asentamiento Dom Pedro Casaldáliga, las cuales están vinculadas a las Escuelas Estaduales 29 de Setiembre, en el municipio de Novo Santo Antônio, y Tancredo Neves, en el municipio de São Félix de Araguaia, en la micro región Norte Araguaia - del noreste de Mato Grosso. Se utilizó un abordaje cualitativo de investigación, en una perspectiva crítico-dialéctica por el énfasis en la dimensión histórica y transformadora de las situaciones y fenómenos estudiados. Para la recolección de la información fueron usadas entrevistas semi estructuradas. Se constató que la educación media del campo en las escuelas investigadas es una experiencia aún incipiente, que incluye cuestiones relativas a la estructura física de las unidades escolares, a la organización curricular, al papel social de la escuela del campo, a la formación de los profesores, al acceso y la permanencia de los jóvenes campesinos a la escuela hasta que finalizan la formación de nivel medio, entre otras, evidenciando tensión por parte de los educadores, en la mediad en que contraponen el paradigma de la selección y la dualidad de la Educación media y a la del urbanocentrismo en escuelas del campo.

Palabras clave: Educación del Campo, Educación Media del Campo, Juventud Campesina.

Introdução

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” (Brasil, 2005, p. 7).

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. Embora se reconheça os esforços de educadores e de alguns programas educacionais no sentido de tornar o ensino inclusivo, unitário e de formação omnilateral, tais medidas ainda não foram suficientes para solucionar os problemas que dificultam a universalização da educação básica. Observa-se que as políticas públicas de educação sofrem fortes influências do sistema capitalista que rege as relações sociais de cada momento histórico. Mészáros 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).

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 e econômico.

Atualmente, um dos grandes desafios da Educação Básica no Brasil 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 com qualidade social. 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 onde a educação e

especialmente a educação de nível médio chegou tardiamente e em condições que não atendem as expectativas dos povos do campo. Situação que se agrava com o acelerado processo de fechamento das escolas no campo que vem operando sem controle nos últimos anos. Para os jovens, trabalhadores do campo, cursar a educação de nível médio é um desafio, às vezes adiado por muitos anos, e às vezes, inalcançável. Desconstruir essa realidade 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).

Considerando a afirmação do autor, o que se observa com base nas estatísticas da educação brasileira, é que os jovens camponeses são os mais excluídos do sistema educacional. Portanto, essa pesquisa buscou analisar as configurações do Ensino Médio em escolas no campo do polo do Centro de Formação de Professores - CEFAPRO, de São Félix do Araguaia-MT e quais as contradições que permeiam esse processo.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, analisou-se o Ensino Médio em

duas Escolas do campo localizadas em dois distintos assentamentos da reforma agrária, no polo do CEFAPRO de São Félix, na microrregião norte Araguaia, nordeste de Mato Grosso, 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.

Assumimos 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”.

A seguir, apresentamos a análise de dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas, realizadas com educadores do ensino médio de escolas do campo. O primeiro eixo de análise dos dados coletados na empiria trata da concepção de educação do campo dos entrevistados.

Concepções de Educação do Campo

Em função dos objetivos desta pesquisa, procuramos 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 servem 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) - identificados neste texto pelas iniciais dos nomes, ao serem solicitados a expressar suas concepções de educação do campo, trouxeram os seguintes elementos:

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, 2016).

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, 2016).

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**, das famílias... **A valorização da cultura deles, da terra, da prática...** (CS, 2016).

... Para mim a educação do campo é aquela que a gente faz 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, 2016).

... 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 pessoa... 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).

Observa-se que as concepções de educação do campo dos interlocutores apresentam aproximações com as concepções de educação do campo que vêm sendo construídas pelo movimento de

articulação da educação do campo, a partir de 1990. 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.

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 concebe o 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).

Foi possível constatar 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.

As falas de BL, “a educação do campo ela é diferenciada, a grade (matriz) dela tem toda uma visão da realidade local do campo”, e de CS, “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. 268).

Entendimento como o da autora 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 científico e universal.

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

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, 2011, p. 243).

Carneiro (2011) observa o nível de atenção que tem recebido a população

jovem do campo e nos ajuda no diálogo que faremos nesse eixo e que, de certo modo, justifica a importância do nosso trabalho. 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, buscamos 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, 2009, 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 Projeto de Emenda Constitucional - PEC da Juventude, de nº 65, 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 transexualialidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude (Dayrell & Carrano, 2014, p. 112).

Considerando a multiplicidade de elementos que implicam diretamente na constituição desse sujeito que chega à escola na condição de estudante, perguntamos aos interlocutores desta pesquisa, qual a concepção que eles têm dos jovens camponeses estudantes da escola/sala anexa onde atuam:

A maioria tem perspectiva de sair, fazer curso superior, dar uma qualidade de vida melhor para a sua família (CS, 2016).

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, 2016).

A palavra que define o jovem: esforço. São meninos educados. Eles são muito bons, muito compreensíveis, eles estão ali pra estudar mesmo (EM, 2016).

As falas dos interlocutores CS, FI e EM revelam que os jovens camponeses, aos quais eles se referem veem a ida 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 o lugar das oportunidades, bem como na 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 com seus pares).

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, 2016).

Com base nos estudos de Dayrell e Carrano (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 & Carrano, 2014, p. 112).

O autor nos fornece elementos para analisar a forma como as escolas do campo, *lócus* desta pesquisa, estão 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 justificaria 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.

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. (Dayrell, 1996, p. 145).

Conforme evidenciado nas falas, 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 trabalho/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.

No eixo seguinte, analisamos 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.

Ensino Médio no Campo

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. 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.

... 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, 2016).

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, 2016).

Percebe-se na fala dos entrevistados, aqui identificados como DR e HI, como também na fala dos demais, que eles não participam da elaboração do calendário, que eles e seus alunos apenas cumprem, demonstram haver incompatibilidade entre

a dinâmica do trabalho no campo e o calendário escolar adotado. O afastamento dos estudantes 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 até a escola, o uso do transporte escolar em horário único e determinado, o professor que dá aula nas duas redes de ensino (municipal e estadual) ou em diferentes setores do assentamento, dentre outros.

Contraditoriamente à prática do calendário unificado cidade/campo, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996), 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, por não terem formação em várias disciplinas que ministram aulas, 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 da escola urbana, que são os livros didáticos** (BL, 2016).

... questão metodológica, a maioria das vezes, é quadro e giz, algumas vezes, um data show, **livros didáticos que sempre são adotados pelos docentes** (CS, 2016).

... **os conteúdos são trabalhados através dos livros didáticos** e da pesquisa (AI, 2016).

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 Projeto Político-Pedagógico - PPP de uma das escolas pesquisadas: “É fundamental que se considere sempre a situação real de cada escola, de cada espaço, de cada história de vida” (PPP, Escola Estadual 29 de Setembro, 2014, p. 6).

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.

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, 2016).

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, 2016).

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, 2016).

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, 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. Trabalhamos 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.

Os professores relatam a questão da pesquisa, da natureza como laboratório de aprendizagem, do experimento, inclusive, criam material alternativo para trabalhar conteúdos, vinculando-os ao cotidiano dos estudantes. Na matemática, trabalham-se 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, 2016).

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 à 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.

As reformulações do Ensino Médio, pontuadas 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 (Garcia & Mol, 2014, p. 8).

Sem as condições apontadas pelas autoras e sem 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 Ensino Médio nas escolas do campo nos municípios de Novo Santo Antônio e São Félix do Araguaia constitui uma experiência muito recente. 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, a infraestrutura, os espaços de aprendizagem, os tempos e materiais didáticos e pedagógicos, as

condições de acesso e permanência dos jovens estudantes na escola, constituem elementos que exercem fortes implicações no processo de ensino e de aprendizagem.

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 das escolas, durante as entrevistas realizadas para esta pesquisa.

Considerações finais

Nas escolas pesquisadas, as condições de implementação do Ensino Médio refletem muitas contradições e 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, bem como nas condições de acesso e permanência dos jovens camponeses naquelas escolas. Frente a isso, constata-se por parte dos docentes, indignação com tal realidade, criticam a situação por eles vivenciada e expressam o desejo e a necessidade de mudança. A indignação e a ação podem se

tornar mecanismos de transformação da realidade.

Os estudos 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. Em contraposição, 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, conforme observa Rodrigues:

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).

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 os sujeitos do Ensino Médio no campo, reconceitualizar a juventude camponesa, implementar a formação continuada dos educadores, continuar forjando outro projeto de campo, 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.

Referências

Brasil. (1996). 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.

Brasil. (2005). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2 ed. – Brasília, DF: MEC, SECAD.

Brasil. (2012). Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2*, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE.

Brasil. (2013). 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.

Caldart, R. S. (2015). Caminhos para transformação da escola. In Caldart, R. S., Stédile, M. E., & Daros, D. (Orgs.) *Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo* (pp. 115-138). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Carneiro, M. J. (2011). Juventude rural: projetos e valores. In Abramo, H. W., & Branco, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 243- 261). São Paulo, SP: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo.

Castro, E. G. (2009). Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 179-208.

Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. In Dayrell, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp. 136-161). Belo Horizonte, MG: UFMG.

Dayrell, J., & Carrano, P. (2014). Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In Dayrell, J., Carrano, P., & Maia L. C. (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio* (pp. 101- 133). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.

Freitas, L. C. (2012). Escola Única do Trabalho. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 339-343). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Frigotto, G. (2016). *Escola sem Partido*. Recuperado de: <https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>

Gamboa, S. S. (1998). *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. Campinas, SP: Práxis, 1998.

Garcia, S., & Moll, J. (2014). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. In Dayrell, J., Carrano, P., & Maia, C. L. (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio* (pp. 7-9). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.

Kolling, E. J., Nery, I., & Molina, M. C. (Orgs.). (1999). *Por Uma Educação do Campo (Memória)*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1).

Machado, I. F. (2012). Relação Trabalho – Educação em escolas do Campo. In: Kassar, M. C.; Silva, F. C. T. (Orgs.). *Educação e Pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana* (pp. 267-282). Campo Grande, MS: Editora UFMS.

Mészáros, I. (2005). *A Educação para Além do Capital*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 29 de Setembro, Novo Santo Antônio, Mato Grosso, 2014.

Rodrigues, R. (2010). O Ensino Médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. In Caldart, R. S., Fetzner, A. R., Rodrigues, R., & Freitas, L. C. (Orgs.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação* (pp. 179-207). São Paulo: Expressão Popular.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 07/12/2017
Aprovado em: 15/01/2018
Publicado em: 27/07/2018

Received on December 7th, 2017
Accepted on January 15th, 2018
Published on July 27th, 2018

Contribuições no artigo: As autoras foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final a ser publicada.


Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version to be published.

Conflitos de interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Maria de Lourdes Jorge de Sousa

 <http://orcid.org/0000-0003-3674-4282>

Ilma Ferreira Machado

 <http://orcid.org/0000-0001-5253-7684>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Sousa, M. L. J., & Machado, I. F. (2018). Educação do Campo, Ensino Médio e juventude camponesa: conceitos em construção. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 578-595. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p578>

ABNT

SOUSA, M. L. J.; MACHADO, I. F. Educação do Campo, Ensino Médio e juventude camponesa: conceitos em construção. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 578-595, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p578>