

## **POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE O CONHECIMENTO ESCOLAR**

*Chaiane Bukowski*

*Paoline Bresolin*

*Roberto Rafael Dias da Silva*

### **RESUMO**

Este estudo aborda uma reflexão empírica acerca das políticas de constituição do conhecimento escolar, considerando as propostas educacionais para o Ensino Médio vinculadas à Educação do Campo. Examinando as mudanças atuais que vêm caracterizando esta etapa da educação, produziu-se um diagnóstico referente às propostas e documentos curriculares que norteiam e orientam seu processo pedagógico. Nessa perspectiva, optou-se por descrever, analisar e problematizar um conjunto de documentos publicados pelo Ministério da Educação, sinalizando compromissos e tendências que conduzem o processo de decisão curricular nas escolas. Analiticamente, escolheu-se atribuir centralidade ao conceito de conhecimento escolar. A presente investigação revelou que, mesmo com intenções democráticas, as estratégias para o desenvolvimento do Ensino Médio do Campo e a garantia de educação de qualidade apresentam-se insuficientes, uma vez que, sob inspiração dos Estudos Curriculares, pontuou-se a importância da educação como possibilidade de transcender a experiência do estudante.

**Palavras-chave:** Conhecimento Escolar. Currículo. Ensino Médio. Educação do Campo.

### **1. Introdução**

[...] educação é acerca de *fazer* com que o tempo livre ou público aconteça, para que a lacuna *encontre* (seu) lugar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 160).

O presente artigo se inscreve no campo dos Estudos Curriculares e, em tais condições teóricas, priorizará as “políticas de constituição do conhecimento escolar” (SILVA; PEREIRA, 2013; SILVA, 2014; SILVA, 2015). Para compormos essa problematização inicial, consideramos que as políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil estão passando por constantes modificações nos últimos anos em relação ao seu sentido, às suas formas de organização e aos seus ordenamentos legais, sinalizando que a promulgação de novas ações governamentais está corroborando a intensificação das transformações nesta etapa da Educação Básica (KRAWCZYK, 2014; SILVA, 2015). A literatura contemporânea assinala a necessidade de encontrar os sentidos para essa etapa da escolarização, uma vez que o Ensino Médio “nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse um trampolim para a universidade ou a formação profissional” (KRAWCZYK, 2011, p. 755). Por esse viés,

sinalizamos como as principais intenções deste estudo descrever, analisar e problematizar as propostas curriculares para o Ensino Médio que se colocam na interface com a temática da Educação do Campo, a fim de investigar os compromissos e as tendências presentes nos documentos que norteiam a prática pedagógica e as políticas de desenvolvimento voltadas para essa etapa da educação básica. Atribuiremos centralidade ao conceito de conhecimento escolar, procurando descrever as racionalidades políticas que orientam seu processo de escolha nos diferentes âmbitos de decisão curricular.

Para este texto, mobilizamos nosso pensamento, de forma crítica, na direção de refletir sobre as possibilidades de um currículo que oportunize às pessoas o acesso a “conhecimentos que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola” (YOUNG, 2014, p. 196). Assim, a premissa que sustenta nosso debate não está atada à discussão de defender um ensino delimitado à experiência local, mas que os conhecimentos tenham sentido e propiciem o acesso aos saberes que permeiam a realidade dos jovens do campo, integrados com conhecimentos globais. Nessa direção, Krawczyk (2011, p. 757) argumenta que “quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio realmente aprenderem em sintonia com o mundo em que vivem, estaremos diante de um processo real de democratização do ensino e não simplesmente de progressiva massificação”.

Foi por essa razão que escolhemos como epígrafe para este estudo os escritos recentes de Masschelein e Simons (2014), pois, de um ponto de vista filosófico, instigam-nos a promover “exercícios de pensamento” em torno das possibilidades de uma escola mais aberta e plural, que seja capaz de “suspender outras finalidades”, valendo-se de outras configurações de tempo. Nas palavras dos autores, “tempo livre como o tempo de estudo, pensamento e exercício é o tempo que é separado da vida produtiva, é tempo em que o labor e o trabalho como atividades econômicas são colocados a uma distância” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 162). Consideramos que essa concepção educacional pode ser relevante para seguirmos pensando as relações entre os currículos escolares para o Ensino Médio e a Educação do Campo.

Nessa direção, importa enaltecer que as escolas localizadas nas áreas rurais vêm enfrentando diferentes desafios quanto a esta etapa da educação básica, uma vez que carecem, em muitos casos, de estrutura física e pedagógica, além de objetivos delimitados e pensados socialmente. Por esses motivos, propomo-nos a analisar os documentos que regem o Ensino Médio do Campo a fim de verificar quais são os seus principais direcionamentos quanto às políticas governamentais e às orientações legais.

Optamos por selecionar os documentos publicados em nível nacional, organizados pelo Ministério da Educação (MEC), que tecem considerações sobre a temática deste estudo. Assim, nosso *corpus* de análise compreende: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme o disposto na Resolução CNE/CEB n.º 2 (MEC, 2012b) e no Parecer CNE/CEB n.º 5 (MEC, 2012a), e os Marcos Normativos, organizados pelo Ministério da Educação em 2012, que contêm oito documentos orientadores da Educação do Campo. Optamos por analisar apenas o que tratam do Ensino Médio. São eles: Resolução CNE/CEB n.º 1 (MEC, 2002); Parecer CNE/CEB n.º 1 (MEC, 2006); Resolução CNE/CEB n.º 2 (MEC, 2008); Decreto n.º 7.352 (BRASIL, 2010).

Observando tais aspectos, organizamos o estudo em três momentos. Decidimos iniciar com um breve debate histórico que articula a Educação do Campo e o Ensino Médio, elencando algumas das principais dimensões históricas instituintes dessa trajetória. Na segunda seção, apresentamos os programas governamentais hodiernamente implementados pelo Estado brasileiro, bem como suas eventuais contribuições para o Ensino Médio no Campo. Na terceira seção, enfatizamos aspectos relacionados ao currículo, suas especificidades e generalidades, juntamente com a análise dos documentos que orientam o Ensino Médio no Campo, destacando alguns apontamentos empíricos. Cumpre reiterar ainda nossa preocupação analítica com o mapeamento das racionalidades políticas que orientam a seleção dos conhecimentos escolares nesse nível e modalidade de ensino. Seguiremos questionando, enfim, as possibilidades de constituição de uma pauta pública para a escolarização dos jovens brasileiros.

## **2. Educação do Campo e Ensino Médio: uma retomada histórica**

Na amplitude dos estudos que abordam aspectos históricos da Educação do Campo, Almeida (2011, p. 279) sinaliza que houve “uma tendência da ‘cidade’ assumir uma posição de guia, de condutora das populações, indicando os caminhos a serem seguidos”. O que contribuiu para esse quadro de predominância do contexto urbano foram, principalmente, as exigências da acelerada mudança estrutural da sociedade no final do século XIX e início do século XX, com a emergência da industrialização (SOUZA, 2008). De acordo com essa literatura, ocorreu um aumento significativo do número de pessoas que migraram do campo para a cidade, caracterizando a passagem de um modelo agrário para o industrial. Com isso, surgiu a necessidade de oferecer qualificação mínima para o trabalho e eliminar o analfabetismo (ROMANELLI, 2012). Para Almeida (2011, p. 279), essas modificações

“marcaram as vidas de brasileiros e brasileiras e, como consequência, há um processo de expulsão do campo e muitas pessoas veem nas cidades a única possibilidade para se estabelecerem”.

A modernização havia modificado muitas das referências de sociedade, e o mesmo aconteceu com a escolarização, que acompanhou a expansão capitalista (ROMANELLI, 2012). Assim, o sistema escolar passou a implantar o ensino profissionalizante para os “menos favorecidos”, modificando os conteúdos a fim de adaptá-los às demandas do momento. Desse modo, o ensino secundário deu origem ao “dualismo” presente no Ensino Médio brasileiro, estruturando esta etapa da educação básica em dois modelos: o “destinado as ‘massas’ foi o profissionalizante, com terminalidade específica, que visava a preparar mão de obra. Paralelamente, preservou-se o ensino de caráter propedêutico, destinado ao ingresso ao ensino superior” (MOEHLECKE, 2012, p. 40). De acordo com Júnior e Netto (2011), o Estado brasileiro não se constituiu em um espaço de ações planejadas e institucionalizadas para a educação no meio rural.

No ano de 1927, a Primeira Conferência Nacional de Educação foi realizada em consonância com o Movimento da Escola Nova e significou o início da preocupação com o interesse dos alunos e também com algumas particularidades do meio rural (ROMANELLI, 2012). Porém, ações pouco efetivas, associadas a infraestrutura inadequada, dentre outros problemas, marcaram a década de 1940, quando a escola ainda se configurava dentro de um sistema seletivo. Então, cabia ao professor a responsabilidade de lutar por melhores condições, a fim de incorporar valores para guiar a sociedade (ALMEIDA, 2011).

Tornou-se notável, na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961), a qual contribuiu para a organização do sistema escolar observando o contexto social. Ao que se refere a educação no meio rural, Romanelli (2012, p. 188) aponta que uma das únicas vantagens da lei foi “não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. [...] As escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham”. A reforma visava organizar o ensino secundário de acordo com os grupos conservadores, objetivando um projeto educacional capaz de contemplar a formação de jovens para atuarem no mercado de trabalho, vislumbrando o desenvolvimento social (SOUZA, 2008). Em outras palavras, essa lei “veio, então, conferir maior homogeneidade escolar a este campo e, ainda, um caráter mais universal ao ensino técnico” (RAMOS, 2011, p. 232). Em tais condições históricas, entendemos que o Estado passou a se preocupar com a Educação Rural e sua qualidade, com o propósito de encontrar estratégia para diminuir a migração de pessoas que saíam do campo

em busca de melhores oportunidades nas cidades. Assim, a Educação do Campo ingressa no conjunto das preocupações do Estado brasileiro, associada a políticas de permanência da população em áreas rurais, de forma que combatessem o crescente “êxodo rural”.

Com o governo militar no poder, na década de 1970, o currículo do Ensino Médio foi estruturado através de determinadas especificidades, geralmente vinculadas aos modelos pedagógicos do tecnicismo. A Lei n.º 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB), elencava que “o Ensino Médio tivesse a terminalidade como característica básica, através do ensino profissionalizante, contrapondo-se à frustração da falta de uma habilitação profissional. Pretendia-se também, adotar o ensino técnico industrial como modelo implícito” (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

Mesmo que muitos avanços tenham sido previstos, Romanelli (2012), em sua retomada histórica, indica que, para o contexto rural, o estabelecido na lei foi uma incoerência, pois os recursos humanos e materiais disponíveis nessas escolas não dariam conta de integrar as reformas mencionadas. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apontou mudanças para o ensino dos jovens, uma vez que “em nenhuma das perspectivas anteriores o projeto de Ensino Médio esteve centrado na pessoa humana” (RAMOS, 2011, p. 240). De acordo com a legislação, no que tange ao Ensino Médio brasileiro, este ficou sob responsabilidade do Governo Federal, que acaba o repassando para os estados.

Uma das ações mais notáveis que envolveram o campo e, conseqüentemente, debates e melhorias, foi a “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em julho de 1998 em Luziânia (GO), a fim de “ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país” (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 22). Os objetivos da referida conferência envolviam propostas de transformação curricular e das práticas pedagógicas, além de formação global dos estudantes, integrando o trabalho com a terra, com a cultura e a história do seu povo. Em consonância a esse processo, a aprovação do Parecer CNE/CEB n.º 36, de 4 de dezembro de 2001 – que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (MEC, 2002) – sinalizou a consolidação de uma política pensada para o Campo e para a educação que ali era oferecida.

No presente decurso histórico, faz-se possível perceber que muitos avanços ocorreram de maneira desigual e tardia. Para exemplificar, podemos citar a Emenda Constitucional n.º 59, aprovada apenas em 11 de novembro de 2009, que promulga a obrigatoriedade dessa etapa da educação básica para jovens (MOEHLECKE, 2012). Em outras palavras, compreendemos que “há uma preocupação crescente com a ampliação desse nível de ensino,

bem como com uma melhor definição de seus propósitos e, ademais, com a melhoria da qualidade do ensino ofertado” (MOEHLECKE, 2012, p. 42).

Esses indicativos apontam para o fato de que o Ensino Médio do Campo se configurou dentro de um contexto cultural, político, social e escolar que operou mecanismos determinantes para o seu desenvolvimento. Compreendemos, assim, que os conhecimentos a serem ensinados e os conteúdos selecionados voltaram-se a racionalidades políticas que ampliaram os valores que a escola deveria atender, passando a assumir multiplicidades contraditórias dos seus reais objetivos (SACRISTÁN, 2013). Então, em muitos casos, os princípios que regem o campo de ação dos alunos e professores não proporcionam condições para a produção de identidades e cultura, distanciando a escola da sua finalidade maior, que é a socialização dos conhecimentos. Nesse sentido, abordamos a seguir as políticas de desenvolvimento que enfatizam a constituição do Ensino Médio no Campo, apresentando as ações governamentais por meio dos programas e projetos educacionais.

### **3. Uma retomada dos programas governamentais: problematizações contemporâneas**

Dentre as políticas de desenvolvimento voltadas para o Ensino Médio, visando melhorar a qualidade, o acesso e a permanência dos jovens que cursam essa etapa, encontramos alguns programas que enfatizam a Educação do Campo. Elencamos nesta seção algumas características e sentidos desses programas, procurando dimensionar suas ressonâncias nas atuais políticas educacionais.

Sob essas condições, de forma preliminar, vale destacar que “o poder público tem a obrigação de oferecer uma escola que comporte a dinâmica de aprendizagem da população que pretende atingir” (KRAWCZYK, 2011, p. 757). A constituição de políticas públicas para a Educação do Campo, vinculadas a programas e estratégias que atendam às demandas contemporâneas, continua sendo um desafio. Isso porque se considera desejável que a Escola do Campo articule “os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 27).

Considerando as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Governo Federal desenvolveu, no ano de 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), o qual teria por finalidade propiciar a formação da educação básica e de cursos técnicos para melhorar a produtividade e assegurar a distribuição de renda, visando



aprimorar o ensino nas Escolas do Campo. Para tanto, o programa foi organizado em cinco eixos – Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica; Infraestrutura Física e Tecnológica (MEC, 2012e). Cada um desses eixos é formado por ações/programas que objetivam a efetivação das metas. Com o intuito de reiterar o estudo em questão, os que abrangem o Ensino Médio são: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo; Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) Temático; Oferta de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); e o Programa EJA – Saberes da Terra, que também pode ser encontrado pela nomenclatura Programa Integrado de Juventude (PROJOVEM) Campo – Saberes da Terra.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo tem por finalidade distribuir livros para os estudantes que frequentam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nessa direção, o programa visa ofertar uma aprendizagem significativa, contextualizada e de acordo com as políticas de desenvolvimento da Educação do Campo. Por isso, a Resolução CD/FNDE n.º 40, de 26 de julho de 2011, prevê, no art. 2º, que, “para participar do PNLD Campo, as escolas beneficiárias deverão estar vinculadas às redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que tenham firmado termo de adesão ao PNLD e também estar situadas ou manter turmas anexas em áreas rurais” (MEC, 2011, p. 2).

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) Temático, em direção semelhante, propõe melhorias para as bibliotecas das escolas públicas que possuem cadastro no censo escolar, este desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). O programa visa disponibilizar materiais de aporte à prática pedagógica e acervo de obras literárias compostas por temáticas diversificadas, a fim de propiciar uma formação que valorize a cultura, buscando valores que contribuam para romper com exclusões presentes na sociedade brasileira, além de preconceitos e qualquer tipo de discriminação (MEC, 2009a).

Em relação à oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o escopo do programa propõe formação inicial aos docentes que atuam no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio nas Escolas do Campo, propiciando acesso aos cursos de Licenciatura nas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Considerando questões de temporalidade e territorialidade, o programa prevê estrutura curricular em regime de alternância, ou seja, um tempo na escola e outro na comunidade. A formação PROCAMPO tem como princípio a valorização da realidade da

comunidade que vive nas áreas rurais; assim, o programa, constituído com o envolvimento social, disponibiliza a educação básica nas Escolas do Campo (MEC, 2012c).

Dentre as políticas públicas de desenvolvimento voltadas para o Ensino Médio destinadas à Educação do Campo, encontramos também o Programa Integrado de Juventude (PROJOVEM), instituído pelo governo federal. O programa, implementado em 2005, conhecido como Saberes da Terra, foi estruturado após dois anos de sua consolidação como uma das modalidades que fazem parte do PROJOVEM, a saber: adolescente, urbano, campo e trabalhador. O programa visa oportunizar aos jovens a escolarização do Ensino Fundamental, quando não o frequentaram e concluíram seus estudos no tempo adequado, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da qualificação profissional (MEC, 2012d). Em relação ao PROJOVEM Campo – Saberes da Terra, destacamos que tem duração de dois anos e é ofertado em sistema de alternância. Cada estado fica responsável pelo seu formato, organizando-o de acordo com as características e especificidades dos trabalhos desenvolvidos em cada região. Segundo o programa, as propostas curriculares têm como base norteadora a Agricultura Familiar e a Sustentabilidade (MEC, 2009b).

Ao revisar esse conjunto de programas e políticas de desenvolvimento no contexto brasileiro, observamos que poucas propostas abordam o Ensino Médio no Campo. Desse modo, apontamos que, dos investimentos e reformas que têm sido destinados, poucos enfatizam essa etapa da educação básica no contexto estudado. Contudo, acredita-se que, apesar de ser pensado com finalidades democráticas, esse sistema de ensino ainda não apresenta os resultados almejados e necessita-se de investimentos para que realmente ocorram avanços. Assim, tomamos como horizonte nossa hipótese orientadora do estudo e reconhecemos a escolarização como uma tarefa pública, que não se restringe ao âmbito profissional. A seguir, intencionamos produzir algumas problematizações curriculares, sinalizando alguns direcionamentos que os documentos elaborados pelo Estado brasileiro propõem para o Ensino Médio do Campo.

#### **4. Análise dos documentos curriculares que norteiam o Ensino Médio do Campo**

A retomada histórica e as políticas educacionais do Ensino Médio e da Educação do Campo no Brasil direcionam este artigo, de uma forma mais específica, para os Estudos Curriculares, uma vez que procuramos compreender as “políticas de constituição do conhecimento escolar” (SILVA, 2014). Reconhecendo que as propostas curriculares são derivadas de processos de seleção cultural, os estudos críticos contemporâneos reconhecem



que os currículos e as práticas pedagógicas “apresentam-se então articulados aos dispositivos políticos de atuação do Estado Moderno ao mesmo tempo em que interagem com as condições sociais e econômicas de seu momento histórico” (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 886).

Por esses motivos, buscamos produzir um campo de problematização, através da leitura de diversos autores, acerca dos aspectos que permeiam os estudos de currículo na contemporaneidade, interligando-os às questões atinentes ao Ensino Médio do Campo. Seguimos reforçando nossos argumentos, compreendendo que o sentido de currículo é produzido nos mais variados campos de atividades e sociais, à medida que se configura como um “*projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado*” (SACRISTÁN, 1998, p. 34, grifos do autor). Seguindo em direção próxima, porém, em perspectivas teóricas diferentes, Young (2014) nos ajuda a compreender que a responsabilidade que envolve questões escolares está relacionada ao tipo de educação que será oferecida aos estudantes.

O currículo pautado em conteúdos que fazem parte da realidade dos jovens que estudam no campo, atrelado a outros saberes globais, pode ser uma possibilidade pertinente para melhorar a qualidade do ensino brasileiro. Nessa direção, faz-se indispensável proporcionar a expansão do desenvolvimento intelectual dos estudantes, elaborando estratégias de ensino que propiciem ao sujeito conhecer outras possibilidades, diferentes do seu contexto (YOUNG, 2011). Iniciando nossas considerações sobre o tema em questão, entendemos serem pertinentes os esclarecimentos da Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008 (MEC, 2008, p. 53), no que tange a Educação do Campo e suas populações. O art. 1º prevê:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Com base nesses princípios, direcionamos nossa análise especificamente sobre o Ensino Médio do Campo. Encontramos fragmentos nos Marcos Normativos (BRASIL, 2012) que enfatizam a necessidade de superar “a visão assistencialista que acompanha essa modalidade de educação, desde suas origens” (BRASIL, 2012, p. 21). Já no âmbito da Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 (MEC, 2002), que institui Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, foi possível identificar excertos que interligam a Escola do Campo a questões pertinentes à realidade e aos saberes próprios dos estudantes, além da “memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” (MEC, 2002, p. 33). Considerando essa previsão, então, o art. 6º estabelece que:

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (MEC, 2002, p. 34).

Dentre muitos desafios e propostas para o Ensino Médio do Campo, previstos nos documentos, o Parecer CNE/CEB n.º 1, de 1º de fevereiro de 2006 (MEC, 2006), traz apontamentos sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), considerando esta ser a melhor alternativa para a educação básica, “neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola” (MEC, 2006, p. 39). Isso porque, segundo o documento citado, os objetivos da Pedagogia da Alternância visam formar integralmente os jovens do meio rural, adequando os conteúdos a sua realidade e colaborando para a melhoria de vida na família e na comunidade (por meio da aplicação de conhecimentos técnico-científicos). Nesse sentido, os alunos passam um período na família/comunidade (duas semanas), alternado por outro período (uma ou duas semanas, em regime de internato ou semi-internato) no Centro de Formação, e, “após a conclusão do curso, o aluno recebe o histórico escolar (Ensino Supletivo ou Fundamental, Médio ou Profissional de nível técnico) e o diploma de formação profissional (Ensino Médio) ou de qualificação como profissional da agricultura (Ensino Fundamental)” (MEC, 2006, p. 41). Dessa forma:

Ocorre a inserção no próprio meio de origem com a geração de emprego, de renda e de riquezas. A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio. É o aprender a aprender! É a Educação do Campo em seu conceito mais atual e consentâneo com a realidade (MEC, 2006, p. 43).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012), de acordo com o disposto nas Diretrizes e Normas Nacionais respectivas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1/2002), ainda estabelecem a exigência de reorganizar os tempos e espaços educativos a fim de concretizar uma organização curricular integradora. Por este viés, pontuamos a necessidade de se refletir sobre as propostas curriculares que permeiam as práticas pedagógicas do Ensino Médio no Campo, visto que as políticas educacionais que enfatizam questões como assistencialismo, eficiência, bem como desenvolvimento de habilidade e competências para preparar os jovens para o trabalho do campo, reduzindo os conteúdos, são aspectos a serem repensados.

Visando respeitar os objetivos da Educação do Campo no que se refere à oferta do Ensino Médio, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2008, em seu art. 5º, trata sobre a nucleação rural, que “poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura” (MEC, 2008, p. 54). Porém, o § 1º reitera a importância de, sempre que possível, garantir o deslocamento dos alunos de campo para campo, evitando-se o deslocamento para a cidade e considerando as condições em que será realizado o transporte. Ao examinarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresentadas no Parecer CNE/CEB n.º 5, de 4 de maio de 2011, observamos um delineamento fundamental para as políticas curriculares no que concerne o Ensino Médio do Campo.

Esta modalidade da Educação Básica e, portanto, do Ensino Médio, está prevista no art. 28 da LDB, definindo, para atendimento da população do campo, adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, com orientações referentes a conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural. As propostas pedagógicas das escolas do campo com oferta de Ensino Médio devem, portanto, ter flexibilidade para contemplar a diversidade do meio, em seus múltiplos aspectos, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (MEC, 2012a, p. 160).

Encontramos ainda nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, definidas pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2012, importantes aspectos no que diz respeito às propostas curriculares destinadas para essa etapa. O documento evidencia, no art. 7º, o entrelaçamento entre a base nacional comum e outra parte diversificada, na qual seja “todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes,

quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais” (MEC, 2012b, p. 195).

Quando consideramos os fragmentos e as análises expostas, compreendemos que os documentos selecionados para este estudo buscam atender os princípios da Educação do Campo reiterados no Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), os quais envolvem o respeito à diversidade em todos os seus aspectos, a fim de valorizar a identidade da Escola do Campo por meio de conteúdos e metodologias adequados às necessidades locais. Os documentos analisados no presente estudo indicam a preocupação com o desenvolvimento do contexto local e atividades que sigam os princípios do Ensino Médio e da Educação do Campo. Além dessa consideração analítica, nossos argumentos reiteram a importância da escola como lugar privilegiado para a aquisição do conhecimento, interligando os contextos específicos e gerais que caracterizam a atualidade.

## **5. Considerações finais**

Como já vislumbramos na primeira seção deste artigo, foram muitos os acontecimentos que influenciaram a constituição do Ensino Médio do Campo até a contemporaneidade. Não nos faltam indicativos para concordarmos com o previsto nos Marcos Normativos de que a superação da visão assistencialista para o contexto estudado se torna fundamental. Pensando no Ensino Médio do Campo, faz-se indispensável propiciar um ensino de qualidade que atenda as necessidades ligadas ao conhecimento escolar e que esses sujeitos tenham acesso a uma aprendizagem significativa. Indiferentemente do contexto em que estão inseridos, é imprescindível que todos tenham a possibilidade de aprender os conhecimentos de forma justa e democrática, com acesso aos artefatos culturais e tecnológicos contemporâneos.

A contemporaneidade vem exigindo critérios pedagógicos mais desafiadores e, por isso, concordamos com os apontamentos de Young (2014, p. 198) de que “precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado”. Direcionando nossos apontamentos para o Ensino Médio do Campo, essas reflexões tornam-se imprescindíveis. Por esses motivos, em nossa leitura, justificam-se os argumentos de Dussel (2009, p. 359), assegurando que “a escola hoje, mais do que nunca, deve ser o lugar capaz de

nos pôr em contato com um mundo-outro [...] que nos confronta com o desconhecido, o que nos permite entender e desafiar nossos limites e nos faz mais abertos aos outros e a nós mesmos”.

Quanto às políticas de desenvolvimento para o Ensino Médio do Campo, compreendemos que suas concepções são democráticas, entretanto, insuficientes como estratégia para o êxito desta etapa da educação básica no campo, à medida que assumem como ênfase a constituição de uma identidade para o indivíduo residente no campo e tentam assegurar sua permanência nas áreas rurais. Consideramos, é claro, a importância e a pertinência de tais considerações; porém, da mesma maneira como exploramos desde a epígrafe deste artigo, reconhecemos a educação como a garantia de tempo livre àqueles grupos que historicamente seriam destinados ao mundo do trabalho.

A garantia de tempo livre aos jovens, de acordo com Masschelein e Simons (2014), seria importante ferramenta para pensarmos a dimensão pública da escolarização e suas potencialidades para construirmos um mundo em comum. As políticas curriculares para o Ensino Médio, em aproximação à Educação do Campo, poderiam, de forma crítica e democrática, encarar a escola como “um espaço no qual somos expostos a coisas e, sermos expostos poderia ser considerado como sermos levados para fora” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 196). Seguiremos avançando em nossos estudos sobre a política de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio, cotejando as variadas demandas advindas da Educação do Campo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. A educação Rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. v. III: Século XX. p. 278-295.

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 351-365, 2009.

JÚNIOR, A. F. da S.; NETTO, M. B. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, Caderno temático: Cultura e Educação do Campo, n. 3, ano 2, p. 45-60, nov. 2011.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 162, p. 1-12, jan./mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Caderno de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 1, de 1º de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar. 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012a. Seção 1, p. 10.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 25-26.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012b. Seção 1, p. 20.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução CD/FNDE n.º 7, de 20 de março de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 2009a. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução CD/FNDE n.º 40, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jul. 2011a. Seção 1.

\_\_\_\_\_. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO**. 2012c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17439-programa-de-apoio-a->

[formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-novo](#)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Programa Integrado de Juventude – Projovem**. 2012d. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/programa-capacita-jovens-para-o-mercado-de-trabalho>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pronacampo**. 2012e. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada)>. Acesso em: 24 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Base Projovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília: MEC, 2009b.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2562/1751>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicações UEPG Ciências Humanas**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77- 87, 2007.

RAMOS, M. N. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. v. III: Século XX. p. 229-242.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. O que são os conteúdos do ensino? In: \_\_\_\_\_. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 149-195.

\_\_\_\_\_. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-37.

SILVA, R. Comunidades como espaço de intervenção pedagógica: um estudo da docência no ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 945-966, 2014.

\_\_\_\_\_. Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 23, n. 89, p. 869-900, 2015.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, A. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 884-905, 2013.



SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Caderno de Educação**, v. 38, p. 395-416, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.