



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**O ENSINO MÉDIO PARA OS JOVENS DO CAMPO NA
REGIÃO DE UBERLÂNDIA - MG**

MICHELE MARIA DA SILVA



UFV

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Michele Maria da Silva

Título do trabalho: O ensino médio para os jovens do campo na região de Uberlândia – MG.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Michele Maria da Silva
Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

[Assinatura]
Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 23 / 04 / 19

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

MICHELE MARIA DA SILVA

O ENSINO MÉDIO PARA OS JOVENS DO CAMPO NA REGIÃO DE UBERLÂNDIA-MG.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto) Biográfica.

Orientadora: Prof. Dra. Juliana Pereira de Araújo

Catalão - GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SILVA, Michele Maria da
O ENSINO MÉDIO PARA OS JOVENS DO CAMPO NA REGIÃO DE
UBERLÂNDIA-MG. [manuscrito] / Michele Maria da SILVA. - 2019.
CLXXI, 171 f.

Orientador: Prof. Juliana Pereira de Araújo.

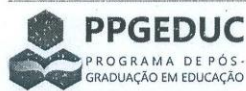
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2019.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, fotografias, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino Médio. 2. Educação do Campo. 3. Políticas Educacionais. 4. Jovens do Campo. I. Araújo, Juliana Pereira de, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/CAMPUS CATALÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO)

CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.

Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

**ATA DA 95ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
MICHELE MARIA DA SILVA**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE MICHELE MARIA DA SILVA.

Em 13/03/2019, às 2:00:00 PM, na SALA 01, BLOCO H DA UFG/REGIONAL CATALÃO, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 95ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de **MICHELE MARIA DA SILVA**, (matrícula nº 2017100544), intitulada: “**O ENSINO MÉDIO PARA OS JOVENS DO CAMPO NA REGIÃO DE UBERLÂNDIA-MG**”. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: **JULIANA PEREIRA DE ARAÚJO** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Orientação e Presidente da Banca), **WENDER FALEIRO** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Membro Interno) e **ALESSANDRO RODRIGUES PIMENTA** (UFT - Universidade Federal do Tocantis). Os examinadores, na ordem citada, arguíram o mestrando(a) sobre a dissertação apresentada, tendo o(a) mesmo(a) explicado e/ou rebatido às críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao **título de Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, em 13/03/2019.

JULIANA PEREIRA DE ARAÚJO

PPGEDUC, UFG/Regional Catalão

WENDER FALEIRO

PPGEDUC, UFG/Regional Catalão

ALESSANDRO RODRIGUES PIMENTA

UFT - Universidade Federal do Tocantis

Secretaria do PPGEDUC

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UFG.

A todos aqueles que acreditam na possibilidade de mundo mais justo e solidário.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À Prof^ª. Dra. Juliana P. Araújo, que conduziu todo o processo de orientação com sabedoria, inteligência e humanidade, ajudando-me a superar limites e obstáculos que se fizeram presentes durante esta caminhada.

À Prof^ª. Dra. Rita Erbs pelas contribuições para a composição deste trabalho, bem como pelo prazer da convivência durante esses dois anos que se passaram.

Ao Prof. Dr. Alessandro Pimenta pela generosidade e contribuições durante o processo qualificação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Wender Faleiro pela disponibilidade, atenção e contribuições.

Ao Prof. Dr. Antônio Cláudio Moreira Costa pelas contribuições em meu processo de formação acadêmico.

À Prof^ª. Dra. Maria Aparecida Almeida e ao Professor Dr. Wolney pela generosidade e aprendizado.

Ao Professor e amigo Jakes Paulo Felix dos Santos pelas contribuições durante a pesquisa de dados.

Aos diretores escolares Iolanda, Evandro e Adão pela parceria durante a pesquisa de campo.

A todo o corpo docente, discente e técnicos administrativos da UFG-Catalão que me acolheram com carinho e fizeram com que me sentisse em casa.

Aos parceiros da linha de pesquisa Lorena, Fernanda, Ana Lúcia, Renata e Lailton pela amizade, respeito, carinho e suporte nos momentos de angústia e incertezas.

À minha querida irmã Jaíra, conselheira e porto seguro.

À minha mãe Luiza e ao meu pai Juarez pelo incentivo, suporte e por acreditarem em mim sempre.

Ao meu filho Nicolás, razão do meu viver!

A todas as pessoas que de forma direta e indireta contribuíram para a materialização deste trabalho.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Localização das escolas de ensino fundamental situadas na zona rural de Uberlândia.....	68
Imagem 2: Localização das escolas de ensino fundamental situadas na zona rural da Regional Uberlândia.....	69
Imagem 3: Localização das Escolas de ensino médio situadas na zona rural da Regional Uberlândia.....	71
Imagem 4: Fachada da Escola Estadual Artur Bernardes – Amanhece – Araguari-MG.....	76
Imagem 5: Entorno Escola Estadual Artur Bernardes – Amanhece – Araguari-MG.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pontos específicos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.....	35
Quadro 2: Marcos legais e normativos da educação do campo.....	38
Quadro 3: Organização da rede municipal de ensino de Uberlândia.....	65
Quadro 4: Sobre o campo e a formação para a Educação do Campo e a docência na escola do campo.....	128
Quadro 5: Sobre os jovens do campo, alunos e perspectivas de futuro.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escolas Estaduais com sede na zona urbana que mantêm turmas anexas na zona rural de Uberlândia-MG.....	53
Tabela 2: Escolas rurais em Uberlândia, 1930-1953.....	62
Tabela 3: Relação de escolas / nº de concluintes do ensino fundamental na zona rural de Uberlândia.....	66
Tabela 4: Escolas de ensino fundamental (anos finais) situadas na zona rural / distritos - Regional Uberlândia.....	68
Tabela 5: Turmas anexas em funcionamento na zona rural - Regional Uberlândia.....	72
Tabela 6: Escolas Estaduais de Ensino Médio em funcionamento na zona rural - Regional Uberlândia.....	73
Tabela 7: Relação distorção idade/ano de escolaridade no ensino médio – E. E. Artur Bernardes.....	80
Tabela 8: Relação de cursos técnicos ofertados – E. E. Prof. José Inácio de Sousa.....	81
Tabela 9: Relação distorção idade/ano de escolaridade no ensino médio – E. E. José Inácio de Sousa.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Participação (%) dos Setores da Economia no PIB de Uberlândia – 2015.....	64
Gráfico 2: Total de egressos do ensino fundamental da zona rural de Uberlândia nos últimos cinco anos	67

LISTA DE SIGLAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MG – Minas Gerais

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA – Educação na Reforma Agrária

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar

SRE – Superintendência Regional de Ensino

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

Nesta dissertação apresentamos o percurso e os resultados de uma pesquisa de mestrado que assumiu como objeto o *ensino médio* oferecido aos jovens do campo na região circunscrita na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia-MG sob responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Na referida circunscrição estão os municípios de Araporã, Tupaciguara, Prata, Monte Alegre, Nova Ponte, Indianópolis, Araguari, Campina Verde e Uberlândia. Ao analisarmos o fluxograma de destino dos alunos concluintes do *ensino fundamental* no campo, identificamos três alternativas para continuidade da escolarização básica desses egressos: a) escolas de *ensino médio* no campo; b) escolas de *ensino médio* situadas no campo com sede na zona urbana, oficialmente denominadas como *turmas anexas*; c) escolas de *ensino médio* localizadas na zona urbana, que recebem alunos do campo. Problematizando as informações à luz das normativas para a educação do campo, como as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (2002), o Decreto nº 7.352 (2010), as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais (2015), um referencial teórico que admite o ensino médio como objeto de disputa (Kuenzer, 2010), a Educação do Campo como um direito (Arroyo, 2011 e 2014; Caldart, 2012) e uma política (Freire, 2001) chegamos a uma questão basal: o *ensino médio* oferecido aos jovens do campo na região de Uberlândia atende o que consta nas orientações normativas previstas nas políticas de educação básica para o campo e aquilo que sinaliza as produções acadêmicas sobre o tema? Partimos de uma hipótese inicial de que há nessa região a negação, senão do direito à educação pelo menos da qualidade da educação que é oferecida aos jovens do campo, matriculados no ensino médio, para os quais persiste a do desvalor. A partir da problematização e da hipótese inicial definimos o objetivo da pesquisa que foi compreender o ensino médio para os jovens do campo da região de Uberlândia-MG, mediante as orientações normativas previstas nas políticas de educação básica para as escolas do campo e aquilo que sinaliza as produções acadêmicas sobre o tema. Metodologicamente, a pesquisa foi executada como um estudo de caso do tipo multi-caso tendo como *locus* para a pesquisa de campo três lugares representativos do tipo de ensino médio na região de Uberlândia, a saber: a) escolas de ensino médio no campo; b) escolas de ensino médio situadas no campo com sede na zona urbana, oficialmente denominadas como turmas anexas; c) escolas de ensino médio localizadas na zona urbana, que recebem alunos do campo. Os instrumentos utilizados na coleta de dados para a composição do *corpus* da pesquisa foram: a observação, a pesquisa documental, a aplicação de questionários semiestruturados e a realização de entrevistas a partir de roteiro semiestruturado. A análise dos dados se estabeleceu pelo rigor da descrição-interpretação-análise-síntese em diálogo com o campo teórico constituído. Os resultados iniciais apresentados nesta dissertação indicam a validade da hipótese na medida em que não encontramos nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas pesquisadas qualquer menção ao que está previsto nas políticas de educação para as escolas do campo. Encontramos práticas pedagógicas que se aproximam sutilmente das especificidades do campo, contudo são práticas isoladas e desarticuladas do plano de ensino das instituições.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação do Campo. Políticas Educacionais. Jovens do Campo.

MIDDLE EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE OF THE FIELD IN THE REGION OF UBERLÂNDIA-MG

ABSTRACT

This work presents the results of a master's study that took as object the secondary education offered to rural students in the region under the Regional Superintendence of Education of Uberlândia-MG under the responsibility of the State Secretary of Education of Minas Gerais. The area embodies the cities of Araporã, Tupaciguara, Prata, Monte Alegre, Nova Ponte, Indianópolis, Araguari, Campina Verde and Uberlândia. When analyzing the flowchart of the rural students graduating in elementary school, we identified three alternatives for continuity of their basic schooling: a) rural high schools; b) high schools located in the countryside with headquarters in the urban area, officially called as annexed classes; c) high schools located in the urban zone, which receive students from the rural area. Information of the rules for the rural education – the Operational Directives for Basic Education of Rural Schools (2002), Decree 7.352 (2010), the Directives for the Basic Education in the Rural Schools of Minas Gerais (2015), a theoretical framework that admits high school as an object of dispute (Kuenzer, 2010), Rural Education as a human right (Arroyo, 2011 and 2014, Caldart, 2012), and a policy (Freire, 2001) made us to come to a basic question: does the secondary education, offered to rural youths in the region of Uberlândia meet the normative guidelines established in the basic education policies for the countryside, and what signals the academic productions on the subject? We have started from an initial hypothesis that there is a denial in this region: if not the right to education, at least of the quality of education offered to young people in the countryside, enrolled in secondary education, for whom there is still a lack of value. From the problematization and the initial hypothesis we defined the objective of the research that was to learn about secondary education for young people in the countryside of the Uberlândia-MG region, through the normative guidelines provided in the basic education policies for rural schools and what signals the academic productions on the subject. Methodologically, the research was carried out as a case study of the multi-case type having as locus for the field research three representative places, as follows: a) high schools in the countryside; b) secondary schools located in the countryside with headquarters in the urban area, officially called as annexed classes; c) high schools located in the urban zone, which receive students from the rural area. The instruments used in data collection for the corpus composition were observation, documentary research, the application of semistructured questionnaires and the conduction of interviews from a semi-structured script. Data analysis was established by the rigor of the description-interpretation-analysis-synthesis in dialogue with the theoretical field constituted. The initial results indicate the validity of the hypothesis to the extent that we do not find in the Political-Pedagogical Projects of the surveyed schools any mention of what is foreseen in the education policies for the rural schools. We have found pedagogical practices that subtly approximate the specificities of the rural area, but that are isolated and disjointed practices of the educational plan of the institutions.

Keywords: High School. Rural Education. Educational Policies. Countryside youth.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A memória como elo entre a pesquisadora e o objeto	15
2 Objeto, aportes e problema	22
CAPÍTULO 1 SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO E PERCURSO METODOLÓGICO	23
Introdução	23
1.1 Educação e Educação do Campo	23
1.2 Sobre o ensino médio	42
1.3 Jovens do campo, alunos do campo.....	48
2 Percurso Metodológico	51
Considerações	55
CAPÍTULO 2 O “SERTÃO DA FARINHA PODRE”: sobre o lugar do campo e a dinâmica educacional.....	57
Introdução.....	57
2.1 Do “Sertão da Farinha Podre” a Uberlândia.....	57
2.2 A Situação do ensino fundamental no campo em Uberlândia.....	65
2.3 O ensino médio na regional Uberlândia.....	70
Considerações	73
CAPÍTULO 3 O ENSINO MÉDIO PARA AS JUVENTUDES DO CAMPO NA PERSPECTIVA DE SEUS PROFESSORES: para onde aponta a seta?	75
Introdução.....	75
3.1 Conhecendo os três “tipos” de ensino médio.....	76
3.1.1 A escola situada no campo: Escola Estadual Artur Bernardes.....	76
3.1.2 A escola-sede com turmas anexas na zona rural: Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa.....	80
3.1.3 A escola situada “na cidade”: Escola Estadual de Uberlândia.....	82
3.2 Narrativas dos Professores da Escola Estadual situada no campo	84
3.2.1 Narrativas sobre o campo, a formação para a Educação do Campo e a docência na escola do campo.....	85
3.2.2 Sobre os alunos do campo.....	91
3.2.3 Sobre o Ensino Médio e as juventudes rurais.....	95
3.3 Narrativas dos Professores das turmas anexas.....	100
3.3.1 Narrativas sobre o campo, a formação para a Educação do Campo e a docência na escola do campo.....	101
3.3.2 Sobre os alunos do campo.....	108
3.3.3 Sobre o ensino médio, as juventudes rurais.....	112
3.4 Narrativas dos Professores da Escola “na cidade”.....	116
3.4.1 Narrativas sobre o campo, a formação para a educação do campo e a docência	116
3.4.2 Sobre os alunos do campo.....	118
3.4.3 Sobre o ensino médio e as juventudes rurais.....	125
3.5 Análise dos dados”.....	127
Considerações	132
CAPÍTULO 4 O ENSINO MÉDIO E AS JUVENTUDES DO CAMPO: caminhos e possibilidades.....	134
Introdução.....	134

4.1	Questionários dos alunos da escola situada no campo: E. E. Artur Bernardes.....	134
4.1.1	Sobre o campo e a vida no campo.....	134
4.1.2	O que carregam além de cadernos e sonhos?	135
4.1.3	Sobre o ensino médio.....	137
4.1.4	Projetos de vida: visibilidade, invisibilidades.....	139
4.2	Questionários dos alunos das Turmas Anexas situadas no campo: E. E. José Ignácio de Sousa.....	140
4.2.1	Sobre o campo e a vida no campo.....	140
4.2.2	O que carregam além de cadernos e sonhos?.....	141
4.2.3	Sobre o ensino médio.....	142
4.2.4	Projetos de Vida: Visibilidade, Invisibilidades.....	144
4.3	Questionários dos alunos da escola estadual “Na cidade”: E. E. de Uberlândia	144
4.3.1	Sobre o campo e a vida no campo	144
4.3.2	O que carregam além de cadernos e sonhos?	145
4.3.3	Sobre o ensino médio.....	147
4.3.4	Projetos de vida: visibilidade, invisibilidades	150
	Considerações.....	151
	CONCLUSÃO	151
	REFERÊNCIAS.....	154
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com Superintendente Regional de Ensino de Uberlândia	165
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com professores das Escolas Estaduais	166
	APÊNDICE C – Questionários aplicados junto aos alunos do Ensino Médio.....	168

INTRODUÇÃO

1 A MEMÓRIA COMO ELO ENTRE A PESQUISADORA E O OBJETO

Araújo (2009) afirma em sua tese de doutorado que uma das estratégias utilizadas por professores da Educação do Campo (que não residem nele), para construir uma primeira conexão com o lugar e seus sujeitos e assim estruturar uma estratégia profissional, é buscar na própria história lembranças de momentos vividos no campo ou possíveis laços de sentido, sentimento, especialmente na própria infância ou a partir de lembranças que dela se tem. Parto da mesma estratégia (porém como pesquisadora) e desse modo vou aqui revolvendo minhas memórias buscando emergir delas as experiências (Larossa, 2002) que expressam pistas de mim, de minha pesquisa (entrelaçada ao cenário do campo) e do modo como integradas, essas partes produziram conhecimento ou pelo menos novas experiências.

Iniciar a introdução desta dissertação dessa maneira é assumir uma perspectiva que considera como inseparáveis o pesquisador e o objeto (Morin, 2007). Tomemos a princípio a pesquisadora e suas reflexões.

Nasci no ano 1984, em uma cidadezinha localizada no extremo norte de Minas Gerais de nome Mato Verde que naquela época contava com uma população de aproximadamente 20.000 mil habitantes. Mesmo lugar em que meus pais nasceram, foram criados, se conheceram e se casaram. Em virtude da tradição familiar que herdaram, fizeram-se lavradores. Meu pai, para prover o sustento da recém-formada família, já na segunda metade da década de 1980, arrendava terras para cultivo de algodão, e minha mãe, além de auxiliá-lo, trabalhava sazonalmente para terceiros, sempre na colheita do algodão. Recordo-me com certa nitidez e muito afeto, das vezes em que ainda muito pequenina, com idade entre 4 e 5 anos, acordava muito cedo para acompanhar minha mãe e meu pai na lida. Eles relatam que constantemente eu era atacada por insetos e que devido ao fato de eu ser uma criança inquieta e para evitar que eu me perdesse em meio às plantações, era necessário redobrar a atenção sobre mim. Rememoro que em alguns momentos, ao acompanhar minha mãe pelas “ruas” de algodão, tentava ajudar imitando-a e a meus primos alguns anos mais velhos, colhendo o algodão.

A partir dessa lembrança é importante destacar que mesmo naquela época, ainda era bastante comum que os pais ou responsáveis levassem sua prole, mesmo que ainda muito jovem, para ajudar na labuta, até mesmo porque não tinham onde deixá-la. Com o passar do tempo e a manutenção de uma dinâmica social em que os filhos das classes menos abastadas

eram obrigados a trabalhar para ajudar no sustento da casa, fui poupada dessa prática, principalmente pela figura de minha mãe que mesmo tendo completado apenas o antigo ensino primário, sempre prezou em colocar os estudos como prioridade em minha vida e de minha irmã.

No início da década de 1990, segundo relatos de meu pai, devido a um período de seca muito longo na região que resultou na desvalorização do trabalho que ele desempenhava, trabalhar na lavoura passou a ser uma atividade laboral financeiramente inviável e insuficiente¹ para a continuidade daquela vida que unia em um único lugar a casa, o trabalho e as relações. Foi nesse contexto que meu pai deixou de trabalhar com a lida na terra e passou a atuar na construção civil no mesmo município onde morávamos. Começou com o ofício de servente de pedreiro e posteriormente passou a atuar como pedreiro. A cada dia que passava a vida tornava-se mais difícil e por isso meu pai tomou a decisão de procurar trabalho fora do município de Mato Verde. O destino seria a cidade de São Paulo-SP onde, segundo informações de amigos, haveria oportunidades de trabalho com remuneração bastante significativa. Nos planos a intenção seria retirar o valor gasto com passagens e estadia do ordenado e ainda prover o sustento da família com mais dignidade.

Por um lado, a iniciativa trouxe a melhora da situação financeira, por outro o sofrimento pela divisão entre marido, esposa e filhos já que meu pai ficava por meses distante de nós. Na intenção de diminuir o sofrimento, tentamos fixar residência na cidade de São Paulo por três vezes. A primeira vez que fizemos essa tentativa, no ano de 1990, eu tinha 6 anos de idade e estava cursando o pré-escolar. Não obtivemos sucesso pois o processo de adaptação da vida em uma metrópole com aproximadamente 9 milhões de habitantes não foi fácil. Os laços de afeto com o lugar, os amigos e os familiares que deixamos para trás, na cidade natal, influenciaram diretamente na decisão de manutenção ou não na cidade grande. Assim, depois de 6 meses vivendo em São Paulo, minha mãe, com o consentimento de meu pai, retornou para nossa cidade de origem trazendo a mim e minha irmã que era dois anos mais nova que eu.

O retorno e um novo processo de adaptação foram desafiadores para nós. Além disso meu percurso escolar ficou comprometido, pois durante os seis meses em que residi na cidade

¹ Graziano da Silva (1996) elucida que a partir da primeira metade da década de 1980 houve um arrefecimento do ritmo da modernização da agricultura brasileira, em decorrência de alguns fatores como recessão econômica que se instalou sobre a economia do País no fim dos anos 70; redução dos incentivos creditícios à modernização, traduzida na drástica redução dos recursos para os financiamentos agropecuários, em especial para investimentos; e por fim devido ao caráter profundamente desigual e excludente desse processo de modernização pelo qual o Brasil passou. Assim, Melo (2005, p. 23) em sua dissertação de mestrado, na qual faz uma análise do desenvolvimento rural na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, destaca que “o processo de modernização da agricultura brasileira foi seletivo: privilegiou grandes produtores, produtos destinados à exportação e, sobretudo, Estados localizados no Centro-Sul do País.”

de São Paulo não frequentei a escola. No entanto, isso não foi impeditivo para que no ano subsequente (1991) fosse matriculada no 1º ano do 1º grau, como era denominado na época. Alguns anos mais tarde fizemos uma nova tentativa de mudança para a cidade de São Paulo para ficarmos perto de meu pai, porém nessa segunda tentativa conseguimos permanecer na cidade por apenas 15 dias e retornamos, sem maiores prejuízos.

Depois de todas essas tentativas frustradas de se instalar na cidade grande e ter a família unida novamente, meus pais optaram em comum acordo que seria melhor que minha mãe, eu e minha irmã continuássemos a morar em Mato Verde, de modo que não atrapalhasse o percurso escolar meu e de minha irmã. Meu pai continuou trabalhando em São Paulo como pedreiro, e aproximadamente a cada 5 meses de trabalho retornava para Mato Verde e ficava aproximadamente 2 meses conosco. Essa foi a nossa rotina até o ano de 1996, quando mudamos definitivamente para a cidade de São Paulo. A mudança foi em função da busca por melhores condições de vida, de um lugar que oferecesse condições para pensarmos na construção de um futuro diferente do passado difícil que meu pai e minha mãe estavam deixando para trás naquele momento. Dessa vez, minha mãe e meu pai entenderam ser conveniente que aguardássemos o término do ano letivo, para que tivéssemos mais tranquilidade no processo de transição de uma escola para outra.

Moramos na cidade de São Paulo por um período aproximado de 4 anos e no final da década de 1990, fomos surpreendidos novamente pela elevação das taxas de desemprego. Meu pai já não conseguia mais trabalho com a mesma facilidade e boa remuneração de tempos atrás². Houve um aumento bastante expressivo da disponibilidade de mão de obra, no ramo de atividade em que meu pai trabalhava – construção civil. Além disso, a violência aumentava a cada dia, em função do contexto de desemprego e falta de condições econômicas em que as pessoas mais pobres da cidade se encontravam. Em face dessas dificuldades, não vislumbrando mais condições para permanência e pensando num futuro seguro para criar a mim e minha irmã, em setembro dos anos 2000, meus pais decidiram se mudar para Uberlândia, cidade situada no Triângulo Mineiro, na época com uma população de 501.214 habitantes, onde moramos até hoje.

Apesar de Uberlândia se apresentar como uma cidade de porte médio e com boas perspectivas de futuro para mim e minha irmã, em virtude da possibilidade de conseguirmos um trabalho para ajudar no sustento da família e por contar com uma universidade federal na

² Os anos 1990 se caracterizam por uma sucessão de crises financeiras ocorridas em diversos países, sobretudo aqueles denominados como mercados emergentes, como é o caso do Brasil. (Bresser-Pereira; Gonzalez; Lucinda, 2008).

qual poderíamos dar continuidade aos nossos estudos, inicialmente, o processo de adaptação foi desafiador em função dos amigos deixados para trás e das frustrações vivenciadas ao não termos nossas expectativas de uma vida melhor concretizadas. Desse modo, tornava-se necessário mais uma vez recomeçar, e assim o fizemos. Em menos de um mês morando em Uberlândia, dei continuidade aos meus estudos no 2º ano do ensino médio, agora no turno noturno, e conquistei meu primeiro trabalho como auxiliar de escritório, aos dezesseis anos de idade em uma construtora. Conciliar o trabalho que para mim era algo novo com os estudos no período noturno que também era novidade, não foi uma tarefa fácil tendo em vista uma jornada diária de doze horas dividida entre os estudos e o trabalho.

Mesmo diante de idas, vindas, frustrações e adversidades, no final de 2001, concluí a educação básica aos dezessete anos de idade sem nenhuma distorção de idade/ano de escolaridade, ou seja, sem nenhuma reprovação³ ou perda de ano letivo. Ao concluir a educação básica uma nova etapa se iniciou em minha vida. A expectativa de continuidade de meus estudos era uma possibilidade real, haja vista que Uberlândia contava com uma universidade federal, gratuita e com possibilidades reais de acesso e permanência. O fato da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) ser uma universidade gratuita era imprescindível, pois dificilmente minha família teria condições de arcar com as despesas de um curso superior. Destaco a importância desse fato, pois, embora na cidade de São Paulo também houvesse universidades federais e estaduais gratuitas, o acesso e permanência de jovens mais pobres como eu eram bem mais desfavoráveis. O fato de conseguir um trabalho formal também foi bastante significativo nesse sentido, pois em meu local de trabalho também tive contato com pessoas que me incentivaram e apontaram caminhos. Além disso, também foi em meu local de trabalho que conheci o rapaz com o qual me casei seis meses após o término do ensino médio. Assim, com seis meses de casamento fiquei grávida de meu primeiro e único filho.

O meu itinerário formativo no ensino superior teve início no curso de Letras no ano de 2004, após a realização de seis exames de vestibular. Confesso que diante de tantas tentativas frustradas, houve momentos em que cheguei a pensar que nunca conseguiria estudar em uma universidade federal e que aquilo era para poucos privilegiados, no entanto, desistir não era uma ideia que pairava em minha mente.

Em meio ao exercício investigativo de revisitar minhas memórias com mais cuidado, pude perceber que meu interesse pelas questões relacionadas à educação em especial à educação

³ Na vigência da Lei Federal nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 vigorava o sistema de reprovação. Com a publicação da Lei Federal nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996, em vigor até os dias atuais passou a vigorar o sistema de progressão continuada.

do campo ia além de um encantamento súbito, superficial e passageiro. Filha de lavradores que não encontravam mais no campo os meios necessários para a própria subsistência vivenciei a experiência e o impacto do processo de expulsão do campo. Ante a esse breve momento de reflexão, pude perceber que o penoso processo de êxodo rural ao qual minha família foi submetida, não se tratou de uma escolha como cheguei a imaginar, mas de uma consequência da ascensão do modelo capitalista no país que acabou por expulsar milhões de brasileiros do meio rural.

Quais sentidos esse rememorar me trazem? Que afastar-se do campo teve um custo a minha família. A distância entre membros de uma mesma família. Que as decisões sobre partir, ficar ou voltar levaram em consideração também a necessidade de garantir os estudos das crianças.

Essas andanças explicam porque minha trajetória escolar, abarcada desde o ensino fundamental até o ensino médio, foi entrecortada por idas e vindas, com pousos em várias escolas. Nenhuma delas era escola no campo, tampouco do campo⁴ e nem me recordo de ter colegas que me trouxessem algo desse universo. Levei um tempo para compreender que minha trajetória, minha escolarização dialogava diretamente com as questões do campo e a educação do campo. Algumas palavras agora explicitam esse elo: migração, Mato Verde, transferência escolar, emprego, família. Levou mais um tempo para situar isso em uma dimensão de análise ou compreensão.

Já minha trajetória profissional teve início em meados no ano de 2009, logo após a conclusão do curso de Licenciatura em Letras pela UFU. Foi nesse momento que passei a atuar na rede pública estadual de educação básica como docente dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna – Inglês, a princípio nos anos finais do Ensino Fundamental, e depois de um curto intervalo de tempo no Ensino Médio. Atuando no Ensino Médio percebi que meu desenvolvimento profissional docente (ARAUJO, 2009) tinha como pontos de realização importantes, tanto a afinidade com os conteúdos que eu ministrava como com a convivência com a adolescência e as juventudes (DAYRELL, 2016). Havia para mim e ainda há uma grande satisfação no fato de recorrerem a mim para compartilhar os sonhos e anseios que guardavam, muitas vezes pedindo conselhos, ideias e direcionamentos. O fato de

⁴ A questão sintática envolvendo a utilização das preposições “do” e “no” – Campo, em Educação do Campo são conceituais e distintas. Nessa perspectiva a “Educação no Campo” se insere na lógica de urbanização e industrialização da sociedade e se apresenta como um referencial prático e ideológico de adequação e subordinação ao modo urbano de vida. Já o conceito de “Educação do Campo” tem sua gênese nas lutas dos movimentos sociais populares contestatórios à ordem capitalista e que lutam pela construção de um projeto educacional por seus próprios sujeitos, priorizando a formação integral dos camponeses, valorizando o diálogo, os saberes e as práticas sociais nas quais se inserem.

residir próximo à escola em que ministrava as aulas foi bastante relevante, uma vez que favorecia uma maior aproximação com meus alunos.

Embora gostasse de atuar como docente na educação básica, a dinâmica que estruturava o funcionamento das escolas e da própria educação básica despertava minha atenção, já que me interessava em compreender de maneira mais crítica e contextualizada a educação básica como direito, e obrigação do Estado. Assim, como forma de investimento em minha formação profissional e ampliação da base de conhecimentos em educação, em 2010 decidi fazer o curso de *Especialização em Inspeção Escolar* pela Faculdade Católica de Uberlândia. Esse investimento foi profícuo para minha carreira profissional, uma vez que fui capacitada e habilitada para exercer a função de inspetora escolar. Como resultado dessa formação profissional, desde 2013 atuo como Analista Educacional – Inspetora Escolar na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais.

Pela experiência como inspetora escolar passei a perceber a educação de uma perspectiva diferente daquela com a qual estava acostumada no exercício da docência. Foi na atuação como inspetora escolar que tive contato com as legislações educacionais, modalidades e níveis de ensino diversos, que me levaram a perceber o quão complexo e vasto é o universo educacional. E que nem sempre tudo que está previsto no campo normativo e legal, reflete-se na prática cotidiana das instituições de ensino.

O interesse por pesquisar as temáticas relacionadas à Educação do Campo surgiu a partir da realização do *I Curso de Especialização em Educação do Campo* da Universidade Federal de Uberlândia entre os anos de 2015 e 2016. No momento do preenchimento de minha ficha de inscrição, fazia pouca ideia sobre o que seria abordado no curso e talvez por ver na temática “do campo” algo de “desconhecido” é que tenha me sentido instigada.

Logo nas primeiras aulas do curso, através do contato com o cronograma de atividades e com a bibliografia indicada foi possível perceber que a escolha não havia sido um equívoco, já que o que se delineava ali era um universo de conhecimento e saberes ainda inexplorados por mim. A participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no seminário de abertura do curso, foi sem dúvida um acontecimento que chamou bastante minha atenção porque uma das principais reivindicações, além do direito à terra, era o direito à educação para os filhos dos integrantes do próprio movimento. Aquela reivindicação tão taxativa, era novidade em minha atuação profissional como professora e inspetora escolar na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, pois até aquele momento lidava frequentemente com situações nas quais muitos estudantes, e em alguns casos os próprios responsáveis, negligenciavam tal direito. No caso dos responsáveis, muitos viam a escola como um “depósito” de crianças e adolescentes.

Neste ponto é importante destacar que dentre os movimentos sociais ligados à Terra, o MST torna-se uma referência entre os movimentos sociais não só no Brasil, mas em certa medida fora dele ao ser reconhecido como um exemplo de luta e de organização a ser seguido, sempre que estiver em questão a conquista de direitos e a busca de mais dignidade para todos. (Caldart, 2012).

A partir das experiências vivenciadas durante o curso, algumas inquietações começaram a surgir, as memórias começaram a ser revisitadas com mais frequência e à medida em que o tempo foi passando a Educação do Campo foi se transformando em objeto de pensamento e reflexão. E pensar a Educação do Campo afastando-me da lógica estabelecida, urbanocêntrica, propedêutica e conteudista (Araújo, 2009), portanto fora dos padrões com os quais estava acostumada, era para mim um exercício complexo e desafiador.

Desse modo, as visitas técnicas a assentamentos na região de Uberlândia, chamaram minha atenção para a invisibilidade da luta dos povos do campo pelo direito à educação. Certamente me mostraram a invisibilização (Arroyo, 2014; Santos 2009; Santos & Menezes, 2009) destes sujeitos que ocultava aos meus olhos o fato de crianças pequenas percorrerem trajetos de longa distância e enfrentar condições climáticas adversas para chegar à escola, em muitos casos com condições bastante precárias de funcionamento. Ocultava também qualquer noção sobre os desafios enfrentados por colegas do próprio curso, integrantes de movimentos sociais de luta pela terra, para cumprirem as exigências visando a conclusão de curso de licenciatura em Educação do Campo. Recordo-me do relato de experiência de uma colega, integrante de movimento social de luta pela terra, que falava sobre as dificuldades enfrentadas durante a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia da Terra realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Segundo ela, a produção do TCC acontecia somente à noite, após a lida no campo e com o auxílio de uma lamparina. No entanto, segundo seu relato o que mais tirava a sua concentração não era a iluminação limitada, mas sim o ruído da lona (material de que eram feitos o teto e as paredes da barraca em que morava), particularmente, quando, por vezes, o vento ou a chuva pareciam fortes demais. Disciplinas e temáticas abordadas ao longo do curso como “História e Lutas pela Educação do Campo”, “Questão Agrária Brasileira”, “Políticas de Educação do Campo” me permitiram a aproximação com o olhar pautado nas políticas públicas e nas políticas educacionais.

Esse exercício de escrita autobiográfica é para mim reconhecimento e formação. Ao leitor é prólogo com pistas para compreensão da pesquisa. Na sequência, passo à construção do

problema e ao desenho da pesquisa propriamente. Assumirei outra escrita, menos eu sem deixar de sê-lo.

2 OBJETO, APORTES E PROBLEMA

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, no ano de 2017, acontece tendo como objeto inicial de pesquisa o Ensino Médio. Desse modo, o passar do tempo, as leituras, as reuniões de orientação e a participação na disciplina ‘Seminário de Pesquisa’ permitiram-me refletir sobre as diferentes formas de acessar o ensino médio e compreendê-lo. Haveria a mirada histórica com um levantamento sobre as escolas de ensino médio do campo na região de Uberlândia. Seria oportuno pesquisar a docência nas escolas do campo, mas a aproximação com a pesquisa (auto) biográfica e a escrita de si se colocaram naquele momento como instrumentos para explorar a ligação entre pesquisadora e objeto, de modo que o que sobressaiu foi a perspectiva de assumir como *objeto* as formas pelas quais o ensino médio na região de Uberlândia⁵-MG se apresenta para os jovens do campo concluintes do ensino fundamental em escolas no campo. Assim, nesse percurso investigativo o *objeto* que se define relaciona-se à trajetória da pesquisadora e possibilita conexão, curiosidade científica e realização.

O campo teórico delineado permitiu a estruturação de uma *problemática* que diz respeito ao ensino médio e à educação do campo, ou melhor, sobre o ensino médio para os jovens do campo. Nesse sentido, em níveis ainda mais específicos optamos pelos aportes que propiciam uma leitura do *objeto* (que são as formas pelas quais o ensino médio na região de Uberlândia-MG se apresenta para os jovens do campo, concluintes do ensino fundamental em escolas no campo). Pela perspectiva da história no prisma das políticas educacionais é que refletimos sobre nosso objeto e vemos como o ensino médio tanto quanto a educação do campo têm sua história marcada por avanços, revezes e disputa.

⁵ De acordo com organização da Secretaria de Estado de Educação-MG, compreendemos neste estudo a região de Uberlândia como aquela que abarca os municípios agrupados na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. São eles: Araguari, Prata, Indianópolis, Tupaciguara, Nova Ponte, Monte Alegre, Araporã, Campina Verde e Uberlândia.

CAPÍTULO 1

SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO E PERCURSO METODOLÓGICO

INTRODUÇÃO

Interessa-nos neste capítulo analisar aspectos históricos e normativos que perpassam o ensino médio e a educação do campo. Precedendo tais análises, avaliamos ser de fundamental importância fazer algumas reflexões como “O que é educação?” e “Para quê e a quem serve a educação?”, visto que nosso trabalho se desenvolveu no campo da educação.

A compreensão acerca do conceito de juventude faz parte deste campo de análise, uma vez que se relaciona intrinsecamente com o público que compõe o ensino médio (objeto de análise): os jovens do campo.

Posto isso, buscamos compor um referencial teórico capaz de elucidar questões como a atual, que não é tão atual, dualidade do ensino médio, constantes mudanças e reviravoltas no campo normativo, a trajetória histórica dos povos do campo e a atual conjuntura de desvantagem educacional em relação aos que residem em áreas urbanas.

Visando atingir tais intentos, nossa análise foi guiada por meio de pesquisa bibliográfica relacionada às temáticas em destaque, bem como pela análise documental.

1.1 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Quando nos propomos a desenvolver uma pesquisa no campo da educação uma das primeiras questões (ou a última) a responder é: O que é educação? E desta sucedem outras como: Para quem deve ser a educação? A quem serve a educação?

Isso porque é necessário sopesar nossa posição enquanto pesquisadores-educadores, afiançar nossos argumentos e considerações, dar consistência teórica, política e metodológica.

Nesse sentido, o referencial teórico no qual nos alicerçamos para o desenvolvimento da pesquisa que deu origem a esta dissertação se baseia no pensamento de autores como FREIRE (2001) que pensa a educação:

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (...) A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem na sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2001, p. 10 e p.12).

Baseia-se também na ideia trazida por BRANDÃO (1991) que ao se questionar “Por que ainda acreditar na educação?” responde da seguinte forma:

A resposta mais simples é: “porque a educação é inevitável”. Uma outra, melhor seria: “porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade”. Outra ainda poderia ser: “porque a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo”. (BRANDÃO, 1991, p.45).

Posta sua importância e essencialidade no processo de desenvolvimento humano e do mundo em que vivemos, entendemos que a educação é um ideal a ser perseguido, pois acreditamos que conforme aponta GADOTTI (2012):

Cada indivíduo tem direito de acesso às condições sociais, econômicas e culturais necessárias, que lhe possibilitem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades, isto é, a constituição de sua própria “essência”. Cada indivíduo é capaz de se desenvolver. O que lhe falta, muitas vezes, é oportunidade e a educação é basicamente essa oportunidade. (p. 25).

Na história recente de nosso país a educação passa a ser considerada como direito público subjetivo de *todos* conforme previsto na Constituição Federal de 1988, um marco legal, que a traz em seu artigo 6º como um direito social, e deste artigo sucede um conjunto que dispositivos legais, do artigo 205 até o artigo 214, dedicados a normatizar e assegurar o direito à educação. Nesse sentido, ARROYO; CALDAT; MOLINA (2011) sinalizam que:

(...) o início da década de 1980 foi se afirmando na sociedade o reconhecimento da educação como direito humano. “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado” foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades. O movimento docente e o movimento pedagógico progressista foram protagonistas desse avanço da consciência da educação como direito. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 9 e 10).

É importante ressaltar que o direito à educação que hoje temos previsto legalmente é resultado de um intenso processo de engajamento e luta envidado pela sociedade e movimentos sociais que fez frente a essa demanda no processo de redemocratização pelo qual o país passava.

Em virtude de seu potencial de transformação a educação é um campo onde as disputas se fazem presentes, seja para a dominação, a submissão e a instrumentalização dos sujeitos, seja para própria libertação e emancipação desses mesmos sujeitos. “É sabido, contudo, que a educação não é o agente fundamental da mudança no interior da sociedade capitalista. Mas é sabido também que ela pode ter um peso nessa mudança. A educação pode educar para a *adaptação* e o *conformismo* ou para a *mudança*.” (GADOTTI, 2012, p.24, grifos do autor).

Esses referenciais nos direcionam a estabelecer diálogos com autores que, pensando a educação do campo a entendem como uma construção histórica e social nos limites da necessidade, da resistência e da possibilidade.

Textos sobre a história da educação do campo, como os produzidos por Arroyo, Caldart e Molina (2011) revelam que a ela foi destinada uma concepção de marginalidade sobretudo a partir do momento em que o Brasil passa a perseguir um modelo desenvolvimento pautado pela “modernização conservadora”. É preciso salientar que tal modelo consolidado com mais solidez no centro-sul do país é marcado paradoxalmente pela modernização da produção (entenda-se mecanização) e pela conservação das relações arcaicas entre o patronato e os trabalhadores, pelas quais os primeiros exploram em condições desumanas os segundos, retirando-lhes a força física, mental e por vezes a dignidade.

Desse modo, é possível afiançar, e o fazemos, que a educação do campo pautada na escassez, no abandono, na ausência, é parte de um projeto de desenvolvimento econômico e produtivo pelo qual o campo é fornecedor de braços e alimentos tão somente. Para isso não seria necessário muito gasto, sobretudo com gente.

Face a isso Miguel G. Arroyo, traduz em poucas palavras e nos ajuda a compreender a visão cultivada a respeito dos sujeitos do campo:

Lembro-me de que, pesquisando as reformas educacionais dos anos 20, me deparei com um discurso do então governador de Minas Gerais, que defendia a urgência da renovação dos currículos e dos métodos de ensino nas escolas das cidades mineiras. Entretanto, pensando nos trabalhadores (as) do campo, afirmava: “para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras...”. (ARROYO, 2012, p. 11).

A educação do campo projetada a partir desse pensamento se constitui ao longo do século XX conforme Arroyo (2012), tendo como base a visão de que para lidar com o cultivo da terra ou manuseio dos animais no campo, não era necessária instrução escolar para além das primeiras letras, não era necessário acesso à educação básica. O campo era visto como lugar estagnado e atrasado no qual milhões de cidadãos brasileiros eram invisibilizados, marginalizados e condenados ao analfabetismo. Na visão de Munarim (2008) essa perspectiva se mantém:

(...) os povos do campo no Brasil, em regra, têm significado ou têm sido considerados contingentes de indivíduos ou de massa humana de subalternos mantidos sob o mando de dirigentes autoritários de plantão, ou, em hipótese não muito melhor, têm significado massas de manobra de grupos pretensamente libertários, seja em nome de uma doutrina religiosa, seja em nome de uma doutrina política. (p.4).

Já na cidade a instrução escolar sempre foi vista como referência do progresso e do desenvolvimento. Por isso, não era raro o pensamento de que aos povos do campo não era tão necessária a escola. Esse era o discurso.

Esse tratamento diferenciado em relação à educação do campo encontrou fulcro nos marcos normativos constitucionais o que implica na constituição dos projetos políticos pedagógicos e outros documentos voltados para o meio rural brasileiro. Eles denotarão de modo precípuo que o norte do pensamento e por conseguinte das ações educativas é a manutenção e aperfeiçoamento de um ordenamento social já vigente desde o período colonial, que obviamente satisfazia aos interesses dos detentores do capital hegemônico e dos meios de produção.

A falta de interesse para com as questões educacionais relacionadas diretamente aos povos que viviam no campo, também é evidenciada por meio de uma observação atenta dos principais marcos normativos constitucionais a esse respeito.

Isso explica porque a educação do campo nem tenha constado nos textos constitucionais de 1824 e 1891, ainda que de uma população de quase 10 milhões de habitantes (censo demográfico de 1872) a maioria estivesse predominantemente no meio rural. Compreendemos isso como um esforço no sentido de estabelecer um pensamento moderno e por isso urbano para

a educação, o que incorria na necessidade de privilegiar esse espaço, ainda que essa opção alimentasse o esquecimento para fins do projeto educativo nacional, o rural, o campo.

Na Constituição de 1934 normas voltadas para o ensino na zona rural passam a constar no texto constitucional em seu artigo 156. São feitas referências diretas ao financiamento do atendimento escolar na zona rural, demarcando, assim, a responsabilidade da União e a legitimação de uma demanda:

Parágrafo único – Para realização do ensino nas zonas rurais, a união reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934).

Uma análise sobre esse marco normativo, encontrada no texto “Educação do Campo e Marcos Normativos”, do Ministério da Educação, publicado em 2012 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI sugere que para alguns:

O precitado dispositivo constitucional pode ser interpretado como um esforço nacional de interiorização do ensino, estabelecendo um contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia. Para outros, no entanto, a orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter, sob controle, as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder. (BRASIL, p.13, 2012).

Em 1937, com a promulgação de uma nova Constituição no contexto do Estado Novo, questões relacionadas à educação no campo aparecem sutilmente no artigo 132 ao ressaltar a importância do trabalho no campo, admitindo inclusive o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva educacional dos chamados Patronatos.

Segundo Vincente (2010) os Patronatos tinham por objetivo receber alunos da zona rural e da zona urbana. Aos que vinham da zona rural a principal intenção era a conformação da força de trabalho, ou seja, adequá-los às necessidades de mão de obra do momento. Aos alunos da zona urbana, o objetivo era orientar e enquadrar os órfãos e desvalidos da sorte à sociedade burguesa, orientando-os para o trabalho.

Face ao exposto é possível compreender essa iniciativa como uma articulação em prol da manutenção de um *status quo* que não tinha uma preocupação com uma educação diferenciada para o campo. É expediente admitido sobretudo pelas elites agrárias que precisam

se reposicionar politicamente e evitar o fluxo migratório campo-cidade. Para Pimenta (2017) é nas primeiras décadas do século XX que o desenvolvimento da área urbana e da indústria nacional passam a oferecer aos olhos dos trabalhadores melhores condições de trabalho e subsistência do que o campo.

O texto de Ribeiro (1995) sobre a formação do povo brasileiro nos fornece um panorama populacional para a questão da migração campo-cidade ao apontar que entre as décadas de 1920 e 1960 houve o primeiro surto de industrialização, aumentando respectivamente de 30,6 milhões para 70,9 milhões o contingente urbanizado do Brasil. Segundo Ribeiro é diante desse cenário que o Brasil deixa de se estruturar em uma base econômica agrário-exportadora para alicerçar-se em uma base econômica de cunho industrial e comercial, e é evidente que essa nova forma de organização econômica tem consequências na organização política e social que por sua vez vão refletir diretamente nas questões educacionais.

O que se observa no período conforme Brandão (1991, p.81) é que “por uma porta os filhos dos pobres começam a entrar nas escolas públicas. Por outra o país ingressa enfim em tempos de transferência do capital da agricultura para a indústria, e de poder e pessoas do campo para a cidade.”

Compreendemos que nesse momento, o meio urbano é assumido mais concretamente como espaço ao qual se vinculam a imagem de desenvolvimento e progresso. De modo mais objetivo se supervaloriza também a noção de um modo de vida privilegiado e superior com todas as vantagens e comodidades proporcionadas pelo desenvolvimento do capital econômico. Tudo aquilo “da cidade” assume posição superior na escala de valores sociais.

O fecho para essa narrativa se estabelecer como predominante e alimentar um vetor campo-cidade ocorre por um lado pelas vantagens estabelecidas para as coisas “da cidade” e por outro pela permanência das relações sociais e produtivas do próprio campo marcadas pela exploração do trabalho e as mazelas decorrentes da desigualdade produzida para esses espaços que dificultam o acesso a produtos e serviços como a saúde e a educação.

Retomando Ribeiro (1995) vimos que o deslocamento de um quantitativo significativo de pessoas em direção a esses grandes centros urbanos em tempo reduzido, no Brasil, mais que duplica em 40 anos entre as décadas de 1920-1960. É inevitável que detonem o aumento de demandas por moradia, saúde, educação e etc. para as quais as cidades não estavam preparadas. Esse movimento migratório inchou as cidades, desabitou o campo sem prejuízo para a produção comercial da agricultura que, mecanizada, passou a produzir mais e melhor.

Seria esse cenário o mote para o movimento republicano de investimento na retomada das raízes rurais do país, ou seja, na retomada do homem do campo como representante do

nacionalismo, como verdadeiro e autêntico homem brasileiro. No chamado “ruralismo pedagógico” a escola foi utilizada, segundo Pimenta (2017), como artimanha pelo governo para fixação do homem no campo.

Nos apontamentos de Fonseca (1985) o “ruralismo pedagógico” tinha como proposta uma escola integrada às condições locais, regionalistas, refletindo o objetivo escolanovista da “escola colada à realidade”, ou seja, o princípio da “adequação”. Considerando que essa corrente não propõe nenhum tipo de ruptura com a ordem social vigente, essa mesma autora esclarece ainda que essa postura pedagógica satisfazia aos interesses tanto das oligarquias rurais, pois as mantinham no poder, quanto dos grupos industriais que, mediante inchaço das cidades, se viam impossibilitados de absorverem tamanha mão de obra.

Desse modo, a intenção do ruralismo mantém-se em nossa avaliação, eivada de uma orientação conservadora já que ainda que tenha logrado êxito ao propor uma escola e uma pedagogia em consonância com a realidade do campo brasileiro não se comprometeu com uma tomada de consciência da população rural sobre sua condição de oprimida. A manutenção de uma ordem social, na qual o interesse é manter o homem no campo, produzindo as condições e bens necessários ao agronegócio e em menor escala à segurança alimentar da nação continuam no centro dos projetos de desenvolvimento.

Aos sujeitos que viviam no campo era possibilitado acesso ao saber ler e escrever para tão somente submeter-se em troca do salário (ou por vezes nem isso) aos interesses das forças produtivas, inviabilizando, assim, sua ascensão social, ou trânsito entre as classes sociais. A ausência de escolhas, a ausência de amparo o obriga a essa submissão entendida nos termos de Karl Marx (1977, p.24 *apud* Montano, Duriguetto, 2011, p. 88) como relações determinadas pois fazem parte do conjunto de ações “necessárias, independentes da sua vontade (...) que corresponde a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais”.

Cumprido destacar que nesse contexto o foco da atenção não era certamente a educação do campo, mas sim a o ensino profissional que recebia na ocasião a regulamentação por meio de Leis Orgânicas voltadas para o ensino industrial, o ensino secundário e o ensino comercial. Por isso em 1946 ocorre a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola cujo objetivo era o preparo profissional para os trabalhadores da agricultura.

Uma análise do texto dessa lei evidencia a falta de preocupação para com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da formação científica que, por sua vez impossibilita a equivalência entre ensino profissional agrícola e as modalidades de ensino que davam condições para continuidade dos estudos no ensino superior, pois este não

era destinado a pessoas pobres e muito menos àquelas provenientes do meio rural, conforme é possível vislumbrar nas palavras de BRANDÃO (1991) ao tratar da temática educação:

Este progressivo ingresso da criança pobre nas salas das escolas, associado a uma redefinição do ensino escolar em direção ao trabalho produtivo, não fez mais do que trazer para dentro dos muros do colégio a divisão anterior entre o aprender-na-oficina para o trabalho subalterno e o aprender-na-escola para o trabalho dominante. (...) Uma rede é a de tipo PP, primário-profissional, limite dos estudos para os filhos do povo destinados, também por ela, aos padrões do trabalho operário. Outra rede é a de tipo SS, secundário superior, destinada aos filhos dos ricos, enviados, também por ela, às pontes-de-comando do trabalho "superior". (BRANDÃO, 1991, p. 82-83).

Nas décadas de 1960 e 1970 tivemos a influência exercida pelos Estados Unidos sobre o Brasil da qual cabe mencionar os acordos entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e o *United States Agency for International Development* (USAID), que tratou de uma série de acordos produzidos nas décadas de 1960 e 1970 cujo objetivo era estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Para Minto (2006) tais acordos implementam o viés do tecnicismo educacional e da teoria do capital humano que tomando como pressuposto o desenvolvimento econômico veem a educação em uma perspectiva utilitária legitimando a opressão e acentuando as desigualdades.

Segundo Pimenta (2017) uma análise da situação do campo brasileiro feita pelo assistente do presidente americano Franklin Roosevelt, constatava que a pobreza de cidades brasileiras como Rio de Janeiro, era devida ao fator do êxodo rural.

De acordo com Fonseca (1985) o isolamento dos rurícolas no campo era necessário para a manutenção da ordem vigente e a defesa dos interesses imediatos do capitalismo em expansão: fornecimento dos produtos alimentícios de exportação e suprimento das necessidades das classes urbanas trabalhadoras.

Em Minas Gerais, estado com maior ocorrência de êxodo rural, o Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção, orientava ações de ordem econômica no campo, no sentido de conter o fluxo migratório e elevar a produtividade. De acordo com Pimenta (2017, p. 29) “a educação entraria como um dos recursos utilizados para capacitar o povo a viver melhor e para fixá-lo em seu meio.”

O texto constitucional de 1967 retoma aspectos da Constituição de 1934 (como acontecera em 1946), ao determinar no artigo 168 que as empresas agrícolas⁶, com mais de 100

⁶ É importante destacar que a ideia contida no texto constitucional na realidade era praticamente negada, pois naquela época a quantidade de empresas agrícolas com 100 ou mais trabalhadores eram pouquíssimas.

trabalhadores, mantivessem ensino primário gratuito para os servidores e seus filhos, assim como as empresas industriais e comerciais. Porém, assim como a Constituição de 1937, atribui somente às empresas comerciais e industriais a obrigatoriedade de ministrar ensino em regime de cooperação aos trabalhadores menores, evidenciando que o projeto educacional para essa população não era prioridade. A análise realizada por Saviani (1996) denota esse momento:

A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isso significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. (SAVIANI, 1996, p.160-161).

Nesse sentido, cumpre ressaltar que a propositura de um projeto educacional que abrangesse toda população brasileira, ao menos daquela em idade escolar, não era interesse dos governantes do país ou das elites. Pelo contrário, as ações desenvolvidas naquele momento orbitavam em torno da ideia de manter a população rural fixada no campo, alheia ao processo educacional, utilizando-a como meio para alcançar o pleno desenvolvimento do projeto “moderno” de nação. Questões como o acesso à terra, condições satisfatórias de trabalho, comercialização adequada de produção sempre foram subestimadas e nunca foram pauta dessas elites. Nessa direção Calazans (1981) destaca que:

Assim, as políticas adotadas tanto visam à fixação dos agricultores na terra para não aumentar os conflitos por parte da população trabalhadora sem emprego nas áreas urbanas, quanto à imposição de um modelo de desenvolvimento rural com base no uso de máquinas e técnicas agrícolas, junto com a aplicação de insumos indicados pelos técnicos norte-americanos, responsáveis pelos programas decorrentes dos acordos bilaterais entre Brasil e Estados Unidos. (CALAZANS 1981; 1993 *apud* Ribeiro, 2015 p. 82).

Os primeiros sinais de uma mudança na perspectiva para a Educação do Campo irradiam a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, que preceitua em seu artigo nº 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 136).

Já o artigo 208 versa sobre o direito, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade certa.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988, p. 136 e p. 137, grifo nosso).

A letra da lei é bem clara ao utilizar o termo “todos”, referindo-se a todo o nosso povo seja do campo ou da cidade.

Em vista dos textos constitucionais elencados, podemos considerar que a Constituição Federal de 1988 representa um avanço significativo em relação aos textos legais anteriores. Percebemos que nela o ordenamento educacional abrange todos os níveis e modalidades de ensino transformando-a em direito público e subjetivo. Esse dispositivo normativo torna-se um marco legal ao mostrar-se como um subsídio para que a sociedade de forma organizada, através de entidades e movimentos sociais, tensione o Estado a criar condições necessárias para efetivação de suas próprias leis.

Em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), o que impacta a educação do campo positivamente está na premissa dada pelo artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996).

É importante notar que já na LDB temos elementos variados para a educação do campo, mas não há a utilização do termo “campo” e sim “rural”, menos ainda práticas oriundas de um projeto de uma educação diferenciada que contemplates a realidade do campo em suas localidades e especificidades. Nesse sentido, Ribeiro (2016) corrobora afirmando que:

Mas é necessária também a superação da escola rural portadora de currículo, conteúdo e metodologia voltados à valorização do trabalho, da cultura e do modo de vida urbanos, ocultando a terra e, além disso, anulando a cultura e os saberes gerados pelo trabalho camponês. Outra característica está implícita na relação que a escola do campo, no que concerne ao currículo, ao conteúdo, ao método e aos processos de avaliação, estabelece com o trabalho desenvolvido na agricultura, na coleta, na pecuária e na pesca. Superar a prática da educação rural não é suficiente, pois sem a terra não se realiza a educação do campo. Mas terra não é um conceito abstraído da sua materialidade. Por isso, campo! (RIBEIRO, 2016, p.15 e 16).

Na observância da LDB, Leite (1999) avalia que a partir desse marco normativo houve a promoção da desvinculação da escola rural dos meios da *performance* escolar urbana e isso exigiu da escola rural um planejamento ligado à vida rural e, de certo modo desurbanizado. O desafio, porém, ultrapassa a dimensão da política educacional ou da legislação educacional, e parte de condições concretas que deem conta da condição do jovem do campo, que é marcada pelo trabalho, bastante diferenciada e de certo modo desigual, se comparada aos jovens do meio urbano.

É necessário frisar que para além dos dispositivos legais e claramente interligado está o debate acerca da educação do campo que começa se aprofundar com a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST no ano de 1997, cujas discussões foram ampliadas e resultaram na primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia – GO no ano de 1998.

Em virtude de sua importância, a conferência contou com a parceria das seguintes entidades: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu setor Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação

e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB). Um dos resultados foi a definição dos princípios que fundamentam e norteiam a educação do campo e a criação da *Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo* com sede em Brasília, cujo objetivo foi dar continuidade às questões levantadas durante a conferência.

Essas iniciativas foram os primeiros passos na direção da construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB) em 2002.

Na observância da LDB, Leite (1999) avalia que a partir desse marco normativo houve a promoção da desvinculação da escola rural dos meios da *performance* escolar urbana e isso exigiu da escola rural um planejamento ligado à vida rural e, de certo modo desurbanizado. O desafio, porém, ultrapassa a dimensão da política educacional ou da legislação educacional, e parte de condições concretas que deem conta da condição do jovem do campo, que é marcada pelo trabalho, bastante diferenciada e de certo modo desigual, se comparada aos jovens do meio urbano.

As diretrizes constituem-se como um importante marco no plano normativo e político, pois diferentemente das legislações anteriores a terminologia *educação do campo* é utilizada no lugar de *educação rural*. Trata-se um documento fundamental para que as escolas do campo comecem a pensar efetivamente em um projeto educacional e pedagógico direcionado para os povos do campo, que esteja genuinamente em consonância com sua realidade e voltados para a valorização e inclusão do campo, bem como da identidade dos povos do campo enquanto sujeitos de direitos.

Essa mudança no texto normativo é uma conquista importante dos movimentos sociais, ao passo que reconhece o *campo* como espaço de vivência, troca, luta e de inter-relações entre os seres humanos.

Apresentamos a seguir o Quadro 1 que demonstra os pontos específicos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Esses pontos subsidiarão a análise de dados nos próximos capítulos:

Destaque	Artigos	Previsão
Formação de Professores	12 e 13	<p>Formação inicial em curso de licenciatura e estabelece como qualificação mínima para atuar na docência da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal;</p> <p>Responsabiliza os Estados pelo desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes;</p> <p>Prevê que os sistemas de ensino normatizem complementarmente a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, nos seguintes componentes:</p> <p>I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;</p> <p>II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.</p>
Financiamento	14 e 15	<p>Assegura o financiamento da educação nas escolas do campo mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil;</p> <p>Destaca aspectos a serem considerados no tocante à diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo.</p>
Currículo	5, 8 e 9	<p>Trata do direito à educação escolar nos termos da legislação vigente;</p> <p>Prevê que as propostas pedagógicas das escolas do campo contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, respeitadas as normas legais vigentes.</p>
Gestão	10 e 11	<p>Ratifica a garantia da gestão democrática nos projetos institucionais das escolas do campo, conforme legislação vigente e prevê estabelecimento de relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade;</p> <p>Prevê que os mecanismos da gestão democrática contribuam diretamente:</p> <p>I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;</p> <p>II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.</p>

Quadro 1: Pontos específicos das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo

Elaboração: a autora

Outro passo importante dado no sentido de fortalecer as políticas voltadas para a educação do campo, é o Decreto nº 7.352 de novembro de 2010, que institui um conjunto de medidas necessárias para ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior para as populações do campo. Nesse sentido, a união firma um compromisso na busca da superação das desvantagens educacionais às quais as populações do campo foram submetidas ao longo do processo de constituição do estado brasileiro.

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;

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

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

IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo. (BRASIL, 2010).

No estado de Minas Gerais (sempre que possível fazemos a ponte com essa unidade federativa, pois nela realizamos a pesquisa), a Secretaria Estadual de Educação publicou por meio da Resolução SEE nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015, as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do Campo de Minas Gerais. Elas ratificam as orientações presentes nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e da Política Nacional de Educação do Campo, instituída pelo Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.

Abre-se com tais marcos e normativas a possibilidade para consideração das vicissitudes da Educação do Campo, que é uma modalidade de ensino inspirada numa vertente que se relaciona à educação popular e se configura historicamente a partir de demandas dos movimentos sociais. (GOHN, 2003). Consequentemente é preciso que haja o subsídio de uma concepção político-pedagógica voltada para os sujeitos que vivem no campo, que têm como objetivo dinamizar a ligação dos seres humanos com suas condições da existência social, ou seja, relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva, os movimentos sociais, que caracterizam uma identidade e um modo de viver interligado com o campo.

Ao avaliar a trajetória da educação do campo via marcos normativos consideramos que há um aparato legal que atende ao que é demandado pelos movimentos sociais. Entretanto assinalamos, como o faz Arroyo (2014), que a forma direcionada que caracteriza o conjunto do arcabouço legal deixa em evidência a negação de direitos aos quais os povos do campo foram submetidos ao longo de sua trajetória histórica.

O Quadro 2 que sintetiza os principais aspectos legais e normativos acerca da educação do campo nas seguintes áreas: formação de professores, currículo, organização escolar e financiamento. A partir da LDB (1996), das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (2002), do Decreto nº 7.352 (2010) e das Diretrizes para Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais (2015) destacamos os seguintes pontos:

	Formação de Professores	Currículo	Organização Escolar	Financiamento
LDB	-	Prevê conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; Adequação à natureza do trabalho na zona rural.	Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.	-
Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo	Formação inicial em curso de licenciatura e estabelece como qualificação mínima para atuar na docência da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal; Responsabiliza os Estados pelo desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes; Prevê que os sistemas de ensino normatizem complementarmente a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, nos seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida	Trata do direito à educação escolar nos termos da legislação vigente; Prevê que as propostas pedagógicas das escolas do campo contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, respeitadas as normas legais vigentes.	Atribui aos sistemas de ensino a regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar; Possibilita organização do ano letivo independentemente do ano civil; Previsão de organização e desenvolvimento das atividades constantes das propostas pedagógicas em diferentes espaços pedagógicos.	Assegura o financiamento da educação nas escolas do campo mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil; Destaca aspectos a serem considerados no tocante à diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo.

	<p>individual e coletiva, da região, do país e do mundo;</p> <p>II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.</p>			
Decreto nº 7.352	<p>Ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino;</p> <p>Formação inicial e continuada específica de professores e de gestores e profissionais da educação conforme as necessidades de funcionamento da escola do campo;</p> <p>Prevê observância aos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;</p> <p>Possibilita adoção de metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo;</p> <p>Formação concomitante- mente à atuação profissional;</p> <p>Prevê incorporação dos processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação aos projetos político-pedagógicos</p>	<p>Prevê que os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários devem contemplar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.</p>	<p>Organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;</p> <p>Estabelece os princípios da metodologia da pedagogia da alternância na oferta de educação básica.</p>	<p>Garantia de alimentação escolar dos alunos de acordo com os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional predominante em que a escola está inserida;</p> <p>Disciplina aos Estados, Municípios e Distrito Federal sobre as demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo;</p> <p>Prevê recursos para as ações destinadas à promoção da educação nas áreas de reforma agrária, conforme disponibilidade orçamentária.</p>

	dos cursos de licenciatura das instituições públicas de ensino superior; Estabelece os princípios da metodologia da pedagogia da alternância na oferta de educação superior.			
Diretrizes para Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais	Desenvolvimento de política de valorização dos profissionais da Educação do Campo, com a inclusão e reconhecimento dos diplomas das Licenciaturas do Campo pelos editais de concurso público; Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo; Prevê que a formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; Institucionalização de programas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação do campo; Formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; Produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; Possibilita formação de professores concomitante à atuação profissional.	Currículo e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo.	Flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região; Organização e funcionamento de turmas formadas por estudantes de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino; Considera os princípios da pedagogia da alternância nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; Organização do calendário escolar, considerando as fases do ciclo produtivo, das condições climáticas e das características socioculturais de cada região.	Buscar garantir alimentação escolar para os estudantes, de acordo com os hábitos alimentares próprios do contexto predominante em que a escola está inserida; Do total dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar, no mínimo 30% deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas; Possibilita busca de apoio técnico e financeiro para as escolas do campo mediante transferência direta de recursos e disciplina os planos de ação.

Quadro 2: Marcos legais e normativos da educação do campo por área

Elaboração: a autora

Em vista disso, é notável que houve grandes avanços no campo legal e normativo nesses últimos 20 anos, cujo pontapé inicial se deu por meio da Constituição Federal de 1988 que trouxe em seu art. 205 “A educação direito de todos, dever do Estado”. Em 1996 a LDBEN faz menção às especificidades educacionais das populações rurais, no entanto conceitualmente ainda equivocada ao utilizar o termo *rural*.

Do ponto de vista político o movimento pela educação do campo ganha consistência e traços mais bem definidos a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), da qual vão resultar os primeiros marcos normativos para a educação do campo que são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), e mais tarde, em 2010, o Decreto nº 7.352 e mais recentemente, no estado de Minas Gerais, as Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais (2015). São documentos fundamentais que reconhecem a educação do campo enquanto modalidade de ensino e trazem um conjunto de dispositivos no tocante à formação de professores, ao currículo, ao financiamento, à gestão democrática de modo a subsidiar o fortalecimento da educação do campo nas escolas de educação básica, bem como de sua autonomia.

Por outro lado, a soma desse conjunto parece não ser suficiente, ao passo que trabalhos como os de Molina (2015, p. 155) fazem uma crítica acerca das Licenciaturas em Educação do Campo, identificando que “o acesso à educação superior para os sujeitos do campo, nestas licenciaturas, se dê através de vestibular universal, excluindo a possibilidade do ingresso por turmas com critérios específicos, como por exemplo, a vinculação de moradia no próprio campo e a atuação em escolas do campo”.

Nesse mesmo trabalho Molina (2015, p.158) ainda chama atenção para a prática do regime de alternância, sinalizando que tal prática tem “reduzido os cursos em Alternância aos processos formativos que ocorrem somente no Tempo Escola, sendo simplesmente ignorado como tempo e espaço de aprendizagem as condições de vida e trabalho no campo durante os períodos do Tempo Comunidade”

Outro trabalho que sinaliza esses descompasso é o de Ribeiro (2016, p. 29) que versa sobre dos gigantescos “desafios a serem enfrentados pelos movimentos sociais populares, constituintes do Movimento Camponês, para se manterem na terra e nela forjar as condições para que se concretize a educação do campo, no campo, articulada ao trabalho da/na e com a terra.”

1.2 SOBRE O ENSINO MÉDIO

Se a educação do campo apresenta um histórico de negação e abandono, modificados apenas no final do século XX sobretudo por pressão dos movimentos sociais, o ensino médio se apresenta como um espaço de disputas que se explica no pensamento de que o primeiro esteja na lógica do trabalhador rural, a quem é desnecessária muita leitura, e o segundo tenha sido há muito cooptado a outros designios por ser entendido como escola dos jovens que vivem na cidade. Seriam outras as determinações às quais deveriam se submeter, próprias do universo urbano com suas indústrias, comércio e consumo.

Historicamente, o ensino médio brasileiro é bastante complexo se analisado em termos de identidade e função, o que pode ser observado na sequência de reformas, pareceres e diretrizes presentes em sua trajetória. Isso nos leva a avaliar que, ao longo do tempo, ele tem sido objeto de intensas disputas que não devem ser entendidas meramente como disputas sobre um nível de ensino, mas como disputas sobre projetos para a juventude, subsidiários de um projeto mais amplo para a sociedade. Nele temos a valorização de um cidadão que satisfaça as necessidades de um projeto de sociedade e desenvolvimento.

Encontramos exemplo dessa utilização das instituições de ensino secundário (a gênese do atual ensino médio) para a formação dos representantes de uma determinada classe social na história do Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro que foi criado como Seminário de São Joaquim em 1739 com o nome de Colégio de Órfãos de São Pedro destinado a receber e dar instrução primária a órfãos e meninos desvalidos (MOACYR, 1936, p.195) mas que foi convertido para Colégio Pedro II, por meio de decreto em 2 de dezembro de 1837, sob o reconhecimento do governo imperial.

Tornando-se a primeira escola oficial de instrução secundária do Brasil a instituição assumiu como seus objetivos oferecer “a cultura básica necessária às elites dirigentes”, a “boa sociedade” formada por aqueles que eram brancos, livres e proprietários de escravos e terras. (GHIRALDELLI, 2008).

O Colégio Pedro II, além de ser referência para as instituições de ensino de todo o país, era o único a realizar os exames que possibilitavam o ingresso nos cursos superiores. Possuía estrutura escolar orgânica e seriada, dando grau de bacharel em Letras e o direito ao ingresso no ensino superior sem a necessidade de exames para tal, sendo que naquela época o ingresso no nível superior estava sempre condicionado à comprovação de idade mínima e à aprovação no exame parcelado, exigido para ingresso em nível superior. Essa ação do governo central

visava organizar sistematicamente esse campo de ensino em contraposição às aulas isoladas herdadas do período colonial.

Teixeira (1971) destaca que a criação do Colégio Pedro II exprime como o ensino secundário tinha desde o princípio como público-alvo uma classe de pessoas socialmente privilegiadas. Em outras palavras um instrumento de seleção, distinção social e dominação, e não a proposta de uma ação educativa genuinamente efetiva da população. A importância dessa instituição era tamanha que o governo central ficou responsável por ela e pela organização do ensino superior em todo o país enquanto que, por meio do *Ato Adicional* de 1834, as províncias passaram a ter responsabilidade pelo ensino primário, secundário e profissional. A partir disso, surgiram os Liceus que eram estabelecimentos oficiais de ensino e tinham como objetivo oferecer conhecimentos básicos a seus discentes, no sentido de prepará-los para admissão no ensino superior. As aulas nesses estabelecimentos eram avulsas, não havia sequência das disciplinas pois eram os alunos que escolhiam a ordem e a quantidade das disciplinas que desejavam cursar. A exemplo desse tipo de estabelecimento de ensino pode-se destacar a criação do Ateneu do Rio Grande do Norte, em 1835, e os Liceus da Bahia e Paraíba, ambos em 1836. (HAIDAR, 1972, p. 22; MATTOS, 1990, p. 202-203).

Ao conferir autonomia às províncias, na organização do ensino primário e secundário, o *Ato Adicional* de 1834 ajudou a aprofundar ainda mais as desigualdades educacionais existentes entre as províncias brasileiras, possibilitando que o ensino secundário se desenvolvesse mais no sudeste.

Outro ponto a considerar é a conexão estabelecida entre o ensino secundário e o ensino superior. Em função da razão propedêutica do primeiro ele não se constitui como uma ação educativa em si ou em continuação ao ensino primário, mas como um instrumento cujo objetivo é promover uma segregação social e, conseqüentemente, preparar os filhos das elites para comandar o país.

A criação dos Liceus e do modelar Colégio Pedro II não foi o bastante para o estabelecimento de um modelo educacional que contemplasse as diferentes necessidades e/ou realidades do país e, principalmente, dos projetos dos grupos que encabeçavam projetos de sociedade. Um reflexo disso é a sucessão de reformas educacionais pelas quais o ensino secundário passou, desde meados do século XIX até as três primeiras décadas do século XX. Cumpre ainda observar que esse foi um período de transição e de grandes mudanças nas estruturas políticas, sociais e econômicas do país. Em 1822 é proclamada a independência do Brasil e segue até 1889 o Período Imperial. É importante lembrar que em 1888, ainda sob a vigência do governo imperial, foi declarada a abolição da escravatura. Com a proclamação da

república em 15 de novembro de 1889, o regime imperial é abandonado e é estabelecida a Primeira República, também conhecida como República Velha, que se estende até 1930.

Ribeiro (1995) aponta que após a independência do Brasil o número de lusitanos presentes no país aumentou expressivamente, todos voltados para o trabalho no comércio. O processo de abolição da escravatura que deu a oportunidade de ir e vir aos negros, encheu as cidades do Rio de Janeiro e da Bahia de núcleos chamados de africanos, que se desdobraram nas favelas de agora. Além disso, na passagem do século XIX para o século XX, a crise do emprego desencadeada pelo processo de industrialização na Europa, fez com que quatro milhões e meio de europeus se fixassem definitivamente no país, o que conseqüentemente promoveu o primeiro surto de industrialização, que mais tarde se expandiria com a industrialização, substitutiva das importações.

É nesse cenário de mudanças e transformações que as reformas educacionais vão sendo propostas como a Reforma Couto Ferraz (1854), a Reforma Benjamin Constant (1890), a Reforma Eptácio Pessoa (1901), a Reforma Rivadária Corrêa (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma Rocha Vaz (1925).

Apesar de uma sucessão significativa de reformas educacionais e do curto intervalo de tempo entre a sanção de uma e outra, o que elas representaram de fato foi o esforço no sentido de organizar o sistema educacional brasileiro sem melindrar o *status quo* herdado dos tempos coloniais, ou seja, sem melindrar a supremacia política, econômica e cultural dos grandes proprietários de terra e da elite industrial-comercial em efetivação. Ações de supervisão permeiam as reformas como vemos na Reforma Couto Ferraz (1854), que criou a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do município da Corte, que tinha como objetivo fiscalizar e orientar o ensino público e particular dos níveis primários e médio.

Manifesto das disputas em torno desse nível de ensino vimos na reforma Benjamin Constant (1890) que trouxe a laicização do ensino público do Colégio Pedro II rompendo com a tradição humanista herdada da Corte. A intenção de produzir o discurso nacional pós monarquia é percebida na mudança de nome do colégio que passa a denominar-se Ginásio Nacional até 1911.

As reformas Eptácio Pessoa (1901), Carlos Maximiliano (1915) e Rocha Vaz (1925) tinham em comum a preocupação com o caráter propedêutico do ensino secundário, cujo intento era criar as condições necessárias para que alguns dessem continuidade aos estudos.

É importante ressaltar que a reforma Eptácio Pessoa completou o processo de desoficialização do ensino que durou até 1915. Com a reforma Carlos Maximiliano o ensino volta a ter caráter oficial, bem como passa a contar com o controle do Estado sobre os

estabelecimentos de ensino. Na contramão, a reforma Rivadária Correia (1911) pretendeu acabar com a imagem propedêutica do ensino secundário.

Essas idas e vindas durante a “Primeira República” fazem sentido quando pensamos no domínio das grandes oligarquias agrárias e sua influência no sentido de manter o Brasil como um país agroexportador. Por outro lado, acontecimentos decisivos, como o forte processo de imigração, a primeira Semana de Arte Moderna de 1922 postulavam rumos mais progressistas para o país.

Destacamos que é nesse contexto de efervescência cultural e busca pelo progresso que surge em 1914 a criação da figura do *Jeca Tatu* por Monteiro Lobato, escritor brasileiro. Santos (2012) evidencia em seu trabalho a representação social do homem do campo mediante a (des) construção da personagem Jeca Tatu:

(...) Lobato expressa neste conto a sua imagem sobre o trabalhador rural, suas práticas e crenças. Segundo o autor, o trabalhador rural não se apega a terra, usa práticas arcaicas de fertilização do solo, a exemplo do fogo, e é sempre um ser doente, que degenera a raça brasileira e, portanto, é visto como atraso ao progresso. (SANTOS, 2012, p. 3).

Cabe ressaltar que nesse caso a produção literária da época contribuiu para a construção e propagação de uma identidade descontextualizada, distorcida do homem do campo, colocando-o como inferior e subalterno ao homem da cidade. É preciso observar quem produziu tal enunciado e de qual lugar. Estamos falando de Monteiro Lobato na ocasião um grande fazendeiro que fazia parte da elite brasileira, ou seja, um genuíno representante das grandes oligarquias do Brasil e do grande poder econômico, que buscava ter seus interesses satisfeitos.

Posto isso, assinalamos que com o fim da “Primeira República” foi oficializada a Reforma Francisco Campos, Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, que foi a primeira legislação educacional a ser instituída, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930. Nessa reforma, o ensino secundário foi organizado em dois cursos seriados: o curso fundamental com formação geral e duração de cinco anos (posteriormente passou a ser chamado de Ginásio) e o curso complementar propedêutico com duração de dois anos, e matrícula intrinsecamente relacionada ao nível superior almejado pelo candidato.

A reforma Francisco Campos é marcada por conferir em nível legal, organicidade à cultura escolar do Ensino Secundário no Brasil, percebida pelas suas prescrições que visavam superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados. (PILLETTI, 1987; ROMANELLI, 1996, p. 131-159 *apud* DALLABRIDA, 2009). No entanto tal reforma não

altera a diferenciação da trajetória educacional de quem iria desempenhar funções intelectuais ou instrumentais. Desse modo são mantidos os interesses e distinção das classes privilegiadas.

Em 1942, 8 anos após a constituinte de 1934 – que entre outros aspectos visava: o estabelecimento de responsabilidade da União, como instância responsável pelo planejamento nacional da educação em todos os níveis; a formação de futuras gerações preparadas para assumir postos de trabalhos gerados em função do processo de modernização da economia; a criação de um ensino primário público, gratuito e obrigatório – a educação novamente passou por um processo de reorganização, desta vez por meio de um conjunto de leis orgânicas, pelo então ministro da educação Gustavo Capanema. Nesse processo o curso Ginásial se mantém como parte integrante do primeiro ciclo do Ensino Secundário, no entanto os cursos complementares de dois anos são extintos e são criados os cursos médios de 2º ciclo, denominados de curso Colegial – compreendido pelos cursos científico e clássico, ambos com duração de três anos cada – destinados a possibilitar acesso ao ensino superior mediante cumprimento de exames para tal.

De acordo com Kuenzer (2000, 2002 *apud* CORSO e SOARES, 2014) os demais cursos de formação profissional e dentre eles o agrotécnico, colocavam-se no mesmo nível de duração (3 anos), mas não asseguravam acesso ao ensino superior. Como ela explica:

Contudo, abria-se uma possibilidade de acesso ao nível superior, por meio de exame de adaptação que lhes dava o direito a participar dos processos de seleção para o ensino superior. Porém, o acesso ao ensino superior, já se dava pela avaliação de conteúdos gerais (letras, ciências, humanidades) o que acabava, de certa forma, reforçando, mais uma vez, a dualidade curricular presente nessa tentativa de articulação entre as modalidades – profissional e propedêutica. (KUENZER, 2000, 2002 *apud* CORSO e SOARES, 2014, p. 4).

Os contornos de dualidade que o ensino secundário recebe nessa trajetória, evidencia uma clara distinção entre as modalidades de ensino que são pré-determinadas de acordo com as classes sociais às quais os sujeitos pertencem. Às camadas sociais economicamente mais favorecidas, o ensino propedêutico que prepara para o ingresso no curso de nível superior; já para as camadas sociais menos privilegiadas o preparo técnico e profissional para o mundo do trabalho. Cumpre ressaltar que a necessidade nacional de preparo para o trabalho se aprofunda com a intensificação do processo de modernização da economia, fato esse que é constatado com a promulgação da Lei Orgânica em 1942 que “estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial”. (ROMANELLI 1978; ARANHA2002; RIBEIRO 2003).

Na atualidade o ensino médio atende a uma nova Reforma (lei 13.415/2017) que tem como horizonte uma maior relação do ensino médio com a perspectiva do trabalho. Alteração na organização do currículo paulatinamente valoriza o conhecimento por grandes áreas e não mais disciplinas, além da expectativa de ampliação da carga horária de modo a estabelecer o tempo integral como modelo ideal.

Em momento algum houve uma discussão ampliada sobre o ensino médio oferecido aos jovens do campo. Pelo contrário, vemos que a omissão é a principal política e parece intencional justamente a extinção do Ensino Médio no meio rural.

A afirmação não soa exagerada quando analisamos os dados do cenário atual publicados no Censo Escolar de 2016 que 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%.

Além disso, desde a publicação da Lei temos um Ensino Médio que oferece aos alunos diferentes “itinerários formativos” de modo a direcionar sua formação para uma das áreas, a saber: I - 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. Cabe lembrar que de acordo com a referida lei, a organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos por cada sistema de ensino.

Há críticas a essa proposta que se sustenta na consideração de que há uma clara aproximação com os interesses neoliberais visíveis nas estratégias de flexibilização e no aligeiramento da formação. A questão da formação docente é pouco valorizada ao contrário do que acontece com as parcerias com o setor privado que ganha terreno de diversas formas.

Além disso, embora a lei estabeleça a expansão do ensino médio em tempo integral, não faz referência clara de como essa expansão irá acontecer no ensino médio noturno. Apenas determina que os sistemas de ensino disponham sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.

Quanto ao campo, não há qualquer menção ao ensino médio oferecido aos seus sujeitos, nem tampouco qualquer dispositivo que sinalize a ampliação de oferta, uma das solicitações mais frequentes. O que os dados mostram pelo contrário, é o contínuo fechamento de escolas

no campo. Esse descaso com a educação do campo marca a história da educação brasileira, que submeteu ao longo de décadas milhares de pessoas a condições precárias de vida e trabalho e permitiu ao setor primário a exploração de mão de obra em condições inaceitáveis como o subemprego e até o trabalho escravo. O quadro começa a se alterar em meados da década de 1990, e é preciso compreender a trajetória política da educação do campo.

1.3 JOVENS DO CAMPO, ALUNOS DO CAMPO

Desde o início da pesquisa nos empenhamos em não perder de vista as juventudes, seja pelo fato delas serem o ponto de encontro de um conjunto de pesquisas concluídas ou em andamento⁷ que confluem a elas como objeto, seja pelo entendimento de que esses grupos são os mais atingidos pelas modulações das políticas que orientam tanto o ensino médio quanto a educação do campo e que vivenciam questões abarcadas pela categoria social das juventudes.

Para chegar a uma composição teórica sobre as juventudes do campo é preciso rever algumas colocações sobre a própria juventude.

Sobre isso, Silva (2017), ao tratar das correntes e concepções acerca das juventudes, destaca que há duas correntes de pensamentos distintas sobre este conceito. Pais (2003) aponta a corrente geracional e a corrente classista.

Em seus estudos Silva (2017, p. 24) afirma que “a corrente geracional foi a precursora (...). Teria iniciado com Rousseau (que não problematizou ou definiu juventude) no século XVIII (...). O autor a aponta como uma fase intermediária entre a infância e a idade adulta.”

Pensadores como Pais (1990), Hall (1904) e Savage (2009) aprofundaram os estudos sobre a vertente geracional, e disso se conclui que tal corrente tende a compreender a juventude como um conjunto social de indivíduos classificados em uma mesma fase da vida, pré-definida por faixa etária, na qual é identificado um conjunto de características homogêneas.

Por outro lado, a corrente classista entende que não é possível enquadrar a juventude em uma determinada faixa etária, ou fase da vida. Entendem a juventude de maneira ampliada, como uma “categoria socialmente produzida”. (DAYRELL e CARRANO, 2014). Assim, a partir da interação social entre os indivíduos é que se produzem os sentidos e se formulam

⁷ Citamos as dissertações de Vanderléia Vieira da Silva (2017) que trata da visão das juventudes sobre a escola da Educação de Jovens e Adultos - noturno, a de Renata Lopes S. Ribeiro sobre o funcionamento do Ensino Médio do Colégio Militar da Polícia Militar de Catalão-GO, a de Valeria A. Carrijo sobre os processos de subjetivação de jovens negros em uma escola pública de Araguari-MG, e a pesquisa de Juliana P. Araújo sobre a violência escolar na perspectiva de jovens da escola noturna em Caldas Novas-GO.

simbolicamente as representações de juventude e de uma cultura própria dessa categoria social. Em virtude disso os autores anteriormente referenciados afirmam a existência de juventudes (no plural) e não de uma única juventude (no singular) como o faz a corrente geracional.

A pluralidade de juventudes se faz presente em virtude da heterogeneidade entre os indivíduos que também se fazem presentes na sociedade contemporânea. O pensamento desenvolvido por Velho (1999) sobre as sociedades complexas em “Projeto e Metamorfose” fortalece essa visão:

A transformação individual se dá ao longo de tempo e contextualmente. A heterogeneidade, a globalização e a fragmentação da sociedade moderna introduzem novas dimensões que põem em xeque todas as concepções de identidade social e consistência existencial em termos amplos. (VELHO, 1999, p.48).

É nesses termos que compactuamos da visão de que o mundo globalizado propicia a coexistência e inter-relação de variados tipos de culturas. Assim, não existe apenas uma juventude sólida e fixada em termos etários e sim um conjunto de realidades complexas – juventudes – que relacionam elementos do campo simbólico e cultural:

Simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural. Essa etapa de vida a qual muitos jovens fazem parte, cada um com singularidade, preferência, cultura, modo de vida, pode ser compreendida como uma categoria socialmente produzida. O tratamento que lhes é dado pela sociedade ganha contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 110).

Assim, se fôssemos pensar a juventude rural como categoria específica e de pouca expressão numérica na sociedade brasileira, mesmo esse eixo deveria ser revisto. É uma população de 8 milhões de jovens! Nesse sentido, a invisibilidade que marca a juventude rural deve ser problematizada:

A juventude rural é percebida como uma categoria específica, e não na perspectiva de jovens e rurais. É uma categoria minoritária “dentro” da juventude. Quando retomamos os dados do PNAD essa análise faz algum sentido. Os dados apontam que a população de 15 a 29 anos é de 49 milhões de pessoas e representa 27% da população. Por outro lado, 4,5% seriam jovens rurais. No entanto, ainda que pareça pouco no universo total, estamos falando de 8 milhões de pessoas. Isso sem entrarmos na problematização da própria definição de rural e urbano. Assim, se fôssemos pensar a juventude rural como categoria específica e de pouca expressão numérica na sociedade brasileira, mesmo esse eixo deveria ser revisto. É uma população de 8 milhões de jovens!

Nesse sentido, a invisibilidade que marca a juventude rural deve ser problematizada. (CASTRO, 2007, p. 129).

Essa invisibilidade é comprovada por Weisheimer (2005) em levantamento sobre o tema da juventude rural no Brasil já que, ao lado das questões de “migração” está presente em grande parte dos estudos. Invisibilidade e migração estão na base das abordagens que caminham no que inspiram ações (políticas públicas/ações dos movimentos sociais) que impedem a juventude de completar o seu “destino” que seria a migração do campo para a cidade e, assim, evitar o consequente fim do meio rural e da agricultura familiar.

A escassez de trabalhos sobre as juventudes do campo pode potencializar o entendimento de que a educação do campo apresenta, em alguns casos, uma visão distorcida da realidade em relação ao seu conceito. “É bom lembrar que durante décadas nem sequer se falava da educação do campo, era a educação rural, a escolinha rural, professor rural”. (ARROYO, 2005, p. 47).

Para Wanderley (2003) a categoria juventude rural não acompanha há tempos o debate acadêmico, não é alvo de discussão e nunca teria sido um tema privilegiado nem mesmo no debate sobre a questão agrária.

Sobre os jovens alunos do campo, Andrade (2012) avalia em sua dissertação a trajetória escolar de sujeitos do campo e assinala que há poucos estudos sobre os jovens, o que evidencia que a produção acadêmica sobre o tema é deficitária e sinaliza a necessidade de novas investigações. Até recentemente, o aluno rural passava despercebido pelas pesquisas acadêmicas e projetos voltados para o universo rural. Em geral as poucas discussões “referem-se ao jovem na condição de aprendiz de agricultor”. (p. 31).

Apointa-se para outros trabalhos que se destacam como o de Sales (2006) que expressa a observância de que muito pouco se atenta aos jovens do meio rural já que não se focaliza esses sujeitos, mas sim a unidade familiar e, contemporaneamente, as ações desenvolvidas por movimentos sociais do campo. Assim, não são levados em conta outros processos de socialização vivenciados pela juventude no cotidiano da vida na comunidade e da sua relação com o mundo, de modo que persistem várias indagações referentes à identidade desses jovens.

Também a visão que se tem do alunado não ultrapassou estereótipos constituídos a partir da imagem do JECA ou da lógica da subalternidade. De fato, o lugar dos jovens do campo e/ou alunos do campo atende o expediente de colocá-los em lugares determinados, ora de trabalhador, ora de coitado, ora de bonzinho, ora de atrasado. Vemos isso em trabalhos como os de Araújo (2009) que apontam para uma visão romanceada dos alunos do ensino fundamental

como afetuosos, respeitosos e lerdos.

Para além disso, outro traço que perpassa a juventude do campo é a busca por “ser alguém na vida” evidenciado na tese de Alves (2013). A autora chama atenção para o processo de invisibilidade à qual os sujeitos do campo foram submetidos ao longo de sua trajetória histórica.

Os estudos envidados demonstram que pouco se sabe ou conhece sobre a juventude do campo. Assim, não é possível identificar uma única cultura que seja própria aos jovens do campo. O que há são formas estigmatizadas e preconceituosas de se enxergar esses sujeitos, que por sua vez são resultantes de uma trajetória histórica e social marcada pela negação de sua existência enquanto sujeitos de direitos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O itinerário metodológico adotado para realização deste trabalho é definido a partir do objetivo da pesquisa que é compreender o ensino médio para os jovens do campo da região de Uberlândia-MG. Partimos de um referencial teórico que, dialogando com os temas: a) educação do campo (ARROYO, 2011, 2012, 2014; CALDART 2004, 2012; FREIRE 2001), b) ensino médio (ZOTTI, 2005; MOACYR 1936; BRANDÃO, 2012) e c) juventudes do campo (DAYRELL e CARRANO, 2014; ALVES, 2013), exprime a ideia de que educação do campo, e juventudes do campo são elementos que historicamente subjazem a projetos de desenvolvimento econômico, político e cultural que, valorizando a cidade e o estilo de vida-produção urbano os condiciona à marginalidade, utilitarismo. Já o ensino médio tem sido palco de disputas porque tendo nas juventudes seu público principal encerra a possibilidade, o futuro.

Isso posto, assumimos a hipótese de que o ensino médio para os jovens do campo na região de Uberlândia-MG não atende adequadamente aquilo que nas políticas educacionais está previsto.

Nos limites sutis de uma abordagem que se inspira tanto na fenomenologia (pelo interesse nas interpretações baseadas nas subjetividades) quanto na dialética (pelo interesse nos movimentos que impulsionam o objeto, optamos pela realização de um estudo de caso. Podemos afirmar, contudo, que reconhecemos na pesquisa o caráter qualitativo, uma vez que a pesquisa qualitativa que acordo com Lankshear e Knobel (p.35, 2008) supõe que, para entender o mundo, “precisamos voltar nosso olhar para o contexto histórico, social, político, econômico

entre outros, além de direcionar nossa atenção para os sujeitos que compõem o cenário em que o objeto de pesquisa se faz presente”.

Já a adoção do estudo de caso como modelo para a metodologia de pesquisa parte da percepção de que há na região compreendida pela pesquisa três “tipos” de ensino Médio distintos e que cada um constitui-se de modo único e se insere em um sistema mais amplo e complexo.

Buscando privilegiar as vicissitudes de cada tipo ancoramos em LUDKE (1986, p.17 e 18), quando explica que o estudo de caso “incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

Nesses termos, o primeiro passo dado tendo em mente essas premissas epistemológicas foi atribuir ao objeto contornos claros, materialidade, empiricidade e para isso realizamos um mapeamento da oferta do *ensino médio* na região de Uberlândia, para os alunos egressos do ensino fundamental na zona rural⁸. Chegamos a três “tipos” de ensino médio para os jovens do campo que são representados pelas:

- 1) Turmas Anexas localizadas em área rural. Neste caso uma escola estadual localizada no espaço urbano é designada pelo sistema de ensino como *escola-sede*. Ela passa a ser responsável pela gestão pedagógica, administrativa e financeira dessas turmas;
- 2) Escolas Estaduais situadas em áreas urbanas. Essas escolas são estrategicamente selecionadas para atender essa demanda de alunos, seja em função da localização geográfica, seja em função do trajeto percorrido pelo transporte escolar;
- 3) Escolas Estaduais localizadas em área rural.

A partir do acesso aos dados contidos no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), da Secretaria de Estado de Educação durante o ano de 2018, foi possível realizar o mapeamento das escolas estaduais de Uberlândia, sediadas em área urbana e com Turmas Anexas de Ensino Médio – modalidade regular – no espaço rural. Vide tabela a seguir:

⁸ Essa escolha obedeceu ao intento de confrontar o olhar sobre a educação oferecida no campo com o olhar sobre outras escolas.

Tabela 1. Escolas Estaduais com sede na zona urbana que mantêm turmas anexas de ensino médio na zona rural de Uberlândia-MG.

	Escola-sede (zona urbana)	Turno de funcionamento da turma anexa	Nível	Escola de funcionamento (anexo na zona rural)	Modalidade de Ensino
1	E.E. Teotônio Vilela	Noite	Ensino Médio	E. M. Freitas Azevedo Bairro Morada Nova	Regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA
2	E.E. Prof. José Ignácio de Sousa	Noite	Ensino Médio	E. M. Antonino Martins da Silva Distrito de Martinésia	Regular
3	E.E. Prof. José Ignácio de Sousa	Noite	Ensino Médio	E. M. Sebastião Rangel Distrito de Tapuirãma	Regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA

Fonte: Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), 2018.

Em relação aos demais municípios pertencentes à região de Uberlândia verificamos a existência de outras duas escolas estaduais de ensino médio que funcionam nesse mesmo sistema de Turmas Anexas. São elas: Escola Estadual do Prata com Turmas Anexas em funcionamento no Distrito Patrimônio Rio do Peixe (Prata) e Escola Estadual Professor Antônio Marques com Turmas Anexas em funcionamento no Povoado de Contenda (Araguari).

No município de Araguari verificamos a existência de duas escolas de ensino médio situadas em área rural. São elas: Escola Estadual Artur Bernardes e Escola Estadual Coronel Lindolfo Rodrigues.

As escolas estaduais de ensino médio situadas na zona urbana de Uberlândia, que recebem os alunos egressos do ensino fundamental da zona rural, estão distribuídas por todo o município. De acordo com a SEE-MG. O encaminhamento dos alunos para essas unidades de ensino é realizado tendo como critério a proximidade da localização geográfica entre a residência e a escola, bem como o trajeto percorrido pelo transporte escolar. Entendemos que esse critério obedece muito mais a questão de ordem econômica do que o desgaste físico e mental dos passageiros.

Cumprida essa etapa preliminar foi possível elegermos com mais propriedade e segurança as três unidades de ensino que farão a composição de uma amostra ou do *locus* da pesquisa:

a) Turmas Anexas da Escola Estadual Prof. José Ignácio de Sousa, sediada em área urbana de Uberlândia. As aulas ocorrem em espaço cedido pela Escola Municipal Antonino Martins da Silva, situada zona rural, distrito de Martinésia-Uberlândia;

b) Escola Estadual Arthur Bernardes – escola de ensino médio localizada na zona rural do distrito de Amanhece-Araguari;

c) Escola Estadual de Uberlândia – escola de ensino médio situada na zona urbana que recebe quantidade significativa de alunos vindos da zona rural.

Em atenção aos objetivos específicos estruturamos as etapas e instrumentos para composição do *corpus*.

A primeira etapa foi a realização da pesquisa documental. Selecionamos para análise os Projetos Político-Pedagógicos de cada escola. A atividade mostrou ser de grande relevância, pois, por meio dela averiguamos as decisões presentes e futuras sobre o ensino, estratégias de aprendizagem, políticas da escola.

Buscamos averiguar se há no documento a consideração das particularidades das juventudes do campo, como a relação com o trabalho, as dificuldades de acesso às tecnologias da informação e comunicação, o transporte, entre outros aspectos.

A segunda etapa foi a realização de uma entrevista com roteiro semiestruturado com o diretor educacional da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, representante da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que é órgão responsável pela elaboração e implantação de políticas educacionais. O intento foi averiguar a forma como se estrutura o ensino médio para os alunos vindos do campo na região de Uberlândia, bem como o cumprimento das normas previstas nas diretrizes da educação do campo do estado de Minas Gerais.

A terceira etapa consistiu na realização de *entrevistas* com roteiro semiestruturado (Ludkem, 1986, p.36), com os profissionais da educação alocados nos espaços que constituem o cenário da pesquisa. Entrevistamos dois professores de cada escola, priorizando aqueles com maior número de aulas na(s) turma(s) de 1º ano do ensino médio por entender que, possuindo maior convivência com os jovens, pudessem apresentar melhor suas ideias sobre o ensino médio para os jovens do campo em sua instituição.

A quarta etapa da pesquisa se deteve à aplicação de *questionários* (Lankshear e Knobel, 2008, p.41) junto aos alunos. Foram selecionados quatro alunos, matriculados no primeiro ano do ensino médio na modalidade regular, de cada uma das três escolas selecionadas como cenários de pesquisa, totalizando um quantitativo de 12 estudantes. Além da disponibilidade para participar da pesquisa, a condição de aluno egresso do ensino fundamental de escola situada no campo foi utilizada como critério fundamental para produção de dados.

O fato de privilegiarmos a compreensão de um objeto em profundidade utilizando fontes variadas de técnicas como a pesquisa documental e bibliográfica, a observação, a entrevista

semiestruturada, o questionário, o diário de observação, condiz com nossa afirmação de que realizamos um estudo de caso.

O trabalho de campo envolvendo observações, pesquisas, diálogos, reuniões, realização de entrevistas e aplicação de questionários se concentrou nos meses de março, abril e maio do ano de 2018. Ao final da pesquisa de campo constituímos um *corpus* com dados muito ricos que foi analisado⁹ da seguinte maneira:

1. A *análise documental* dos PPPs que buscou avaliar a presença das especificidades do campo e dos jovens do campo como elemento a ser contemplado pela escola.
2. A *entrevista* realizada com o superintendente regional de ensino de Uberlândia – representante da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que objetivou compreender as políticas educacionais para a educação do campo na região de Uberlândia.
3. A análise das *entrevistas* realizadas com os professores buscando deprender o conhecimento acerca das seguintes questões: narrativas sobre o campo, a formação para a educação do campo e a docência na escola do campo; sobre os alunos do campo; sobre o ensino médio, as juventudes rurais.
4. A análise dos dados produzidos a partir dos *questionários* realizados com os jovens alunos buscou explicitar: o que carregam além de cadernos e sonhos?; sobre o ensino médio: visibilidade, invisibilidades; projetos de vida; sobre o campo e a vida no campo.
5. A análise final, estabelecida nos confrontos entre os dados e o referencial teórico.

CONSIDERAÇÕES

Acessar o arcabouço teórico-normativo no tocante ao ensino médio, à educação do campo, bem como às juventudes, possibilitou-nos compreender mais nitidamente os meandros e a complexidade na qual se insere *o ensino médio para os jovens do campo* da região de Uberlândia-MG. Isso exigiu de nós um profundo processo de reflexão no qual optamos pela adoção de recursos metodológicos que contemplassem a multiplicidade e riqueza de dados que buscávamos.

⁹ A análise do conteúdo Bardin (1977, p. 38 *apud* Franco, 2007, p. 24) foi utilizada seguindo “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não)” que subsidiaram o processo.

A educação é um direito indispensável ao pleno desenvolvimento do ser humano e pode servir tanto para provocar mudanças, para a adaptação ou para o conformismo. Se por um lado a educação do campo é uma modalidade de ensino marcada por um histórico de negação de direitos, lutas dos movimentos sociais e relações de exploração, por outro o ensino médio é marcado pela dualidade (ensino propedêutico - ensino profissionalizante) e por uma sucessão de reformas cujo interesse primordial é atender as demandas de um mercado e de uma elite econômica, sem maiores preocupações com a educação que objetive a mudança e a transformação social. No centro dessa conjuntura percebemos a juventude rural, uma categoria específica, com sonhos e projetos para o futuro, invisibilizada, e que vê na educação a possibilidade de transformar a própria realidade e tornar-se visível, “ser alguém na vida”!

CAPÍTULO 2

O “SERTÃO DA FARINHA PODRE”: sobre o lugar do campo e dinâmica educacional

INTRODUÇÃO

Neste capítulo evidenciamos o modo como historicamente a região da Superintendência de Ensino de Uberlândia, que agrupa os municípios de Araporã, Tupaciguara, Prata, Monte Alegre, Nova Ponte, Indianópolis, Araguari, Campina Verde e Uberlândia e seus distritos como por exemplo Martinésia (Uberlândia), Amanhece (Araguari), Patrimônio Rio do Peixe (Prata), se estabelece no cenário mineiro e como a educação do campo se apresenta nesse cenário. Partindo de uma revisão de literatura conseguimos verificar que há com mais vigor a partir da década de 1920 a busca por uma Uberlândia que alcance o *status* de “cidade de grande porte”, fomentando o desenvolvimento de toda a região. A instalação em seu território de grandes empresas exportadoras do ramo da agroindústria como Monsanto, BRF, Souza Cruz, JBS, Cargill, explicitam que, nesse desenho de desenvolvimento a integração do Campo, do rural, é dada pela agricultura familiar ou pelas pequenas propriedades, apêndice do urbano. O campo é cada vez mais desprestigiado e invisibilizado. Consideramos que essa imersão com lentes mais amplas é fundamental para compreendermos o ensino médio que recebe os jovens do campo e a existência de três formas diferentes para ele: as escolas no campo, as turmas anexas no campo cuja sede da escola está na área urbana e a escola urbana com suas vagas para os jovens do campo.

2.1 DO “SERTÃO DA FARINHA PODRE” A UBERLÂNDIA.

Segundo dados históricos do município de Uberlândia (2013) a região do Triângulo Mineiro, também conhecido como “Sertão da Farinha Podre”, tem seu povoamento profundamente relacionado ao ciclo do ouro no Brasil. De modo mais específico ele decorre da dispersão populacional ocasionada pela escassez dos minérios nas regiões auríferas das “Geraes”. Antes disso, nos tempos da colônia, essa área do Triângulo se configurava como elemento da logística da mineração, fornecedor marginal de metais e ponto de apoio aos núcleos

mineratórios do Centro-Oeste, suprindo-os, também de gêneros alimentícios. Esse período, chamado de fase de ocupação do Triângulo Mineiro durou até o final do século XIX.

De acordo com Freitas e Sampaio (1985 *apud* Barros 2010) com a chegada da “Estrada de Ferro Mogiana” em 31 de agosto de 1888 algumas cidades se desenvolvem com vigor, assim como alguns pequenos distritos como o de “São Pedro do Uberabinha” que em 1889 foi emancipado de Uberaba e passou a se chamar Uberlândia.

De acordo com Barros (2010) a “Mogiana” ao tornar-se canal principal da integração do lugar dá início à construção de toda uma estrutura logística para que a produção daquela região seja absorvida pelo núcleo consumidor de São Paulo. Em suas palavras ela agia como uma força atrativa dessa linha férrea “interligando e hierarquizando espaços urbanos pelo comércio, permitindo às cidades-estação da Mogiana um maior desenvolvimento”. (BARROS, 2010, p. 20).

Até então e ainda um tempo depois é de se compreender que Uberlândia era um espaço rural. A análise demográfica e das atividades econômicas do município realizadas por Pessoa (1982, *apud* Silveira e Ribeiro 2016) sinaliza isso. Em 1916 o município possuía população de 25 mil habitantes. Dentre esses, 19 mil residiam na zona rural. Essa “fase agrícola do município” determinava a existência de grandes propriedades e de várias chácaras nas adjacências da cidade, fornecedoras de gêneros alimentícios e agrícolas, sobretudo hortaliças, para os grandes centros urbanos. Nas várzeas, no campo, ao longo dos ribeiros, a cana, o arroz, o milho e o feijão constituíam a principal riqueza agrícola.

Barros (2010) explica que a “Marcha para o Oeste¹⁰” influenciou o desenvolvimento da região no período compreendido pelo governo Getúlio Vargas (1930-1945) sobretudo pelo desenvolvimento do potencial econômico de Uberlândia que foi se ampliando em razão da implementação desse programa de integração e colonização. O Triângulo Mineiro incrementando ainda mais sua infraestrutura se consolidou como rota estratégica de acesso ao Centro-Oeste. Pelas relações comerciais do escoamento a forte influência de São Paulo incidiu sobre Uberlândia. Em decorrência desse conjunto de fatores se estabeleceu sua trajetória como importante entreposto comercial.

De acordo com Freitas e Sampaio (1985 *apud* Barros 2010), sucedendo a fase de expansão comercial que se encerrou na segunda metade da década de 1940, iniciaria no

¹⁰ A “Marcha para o Oeste” foi um projeto desenvolvido por Getúlio Vargas durante a ditadura do Estado Novo com o objetivo de promover o desenvolvimento populacional e a integração econômica das regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil. O projeto promoveu a criação de pequenos núcleos de colonização, entretanto, teve resultados modestos. (CASSIANO, 2002).

Triângulo Mineiro a fase de transição de uma economia de “base agropecuária e comercial para uma industrial”. Assim, com a instalação do Governo JK (1956-1961) e seu projeto desenvolvimentista que incluía a construção de Brasília, “a nova base econômica, fundada em um complexo agroindustrial, se consolidaria”.

Com a construção de Brasília, essa região passou a ocupar um espaço logístico fundamental entre os núcleos do poder político e do poder econômico do país, beneficiada pelas linhas de integração social desse novo arranjo. A região ganhou o interesse do poder público nacional e estadual, como também se tornou mais visível para as finanças privadas pela ampliação de seu poder logístico. (BARROS, 2010, p. 22).

Quando essa opção foi feita, o campo, que nunca havia sido a âncora econômica exceto quando pelo extrativismo via mineração, passou a sofrer barreiras para integrar-se a um projeto de desenvolvimento que priorizou as grandes plantações de monocultura, o agronegócio e o setor de comércio e serviços.

Silveira e Ribeiro (2016) explicitam esse momento em uma investigação realizada sobre os discursos da Associação Comercial e Industrial de Uberlândia (Aciub)¹¹, fundada em 1933. O estudo teve como objetivo apreender o papel que o espaço rural e a escola rural representaram na consolidação do município de Uberlândia no período de 1933 a 1953.

Estes autores, ao estudarem sobre o pensamento empresarial uberlandense concebido pela Aciub e seus projetos educacionais, por meio de investigação das atas de reuniões, verificaram a resistência dos integrantes da referida associação em relação à utilização do termo “agropecuária” na denominação dada à referida associação: “Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia (Aciapu).

Na análise de Souza (2012, p.69):

A escolha do nome da entidade provocou debates. Apesar de contemplar as diferentes atividades econômicas do município, (...) a representação de progresso, indústria e comércio estava aliada ao espaço urbano, enquanto o termo “agropecuária” associado ao espaço rural, parecia não condizer com o discurso de desenvolvimento e progresso propagado. (...) Apesar de o termo “agropecuária” no nome da associação ter motivado conflitos, o mesmo foi mantido, pois a maioria dos membros da entidade concordou que ele representava seus interesses.

¹¹ Souza (2012), em sua tese de doutorado, afirma que a formação das associações patronais em Minas Gerais guarda relação com o primeiro Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de Minas Gerais realizado em Belo Horizonte em 1903, sob o patrocínio do estado de Minas. O congresso contou com a contribuição da Associação Comercial de Minas-AC. O encontro foi um marco para a história econômica do estado e significou a primeira oportunidade das chamadas “classes conservadoras” mineiras de participar efetivamente das decisões políticas e econômicas da referida unidade da federação.

De certo modo esse fato traduz o propósito uberlandense de se afastar de um perfil agrário e por isso do campo para o qual havia a ideia de precariedade, ignorância ainda que desejasse manter o campo sob sua tutela. É válido ressaltar que a Aciapu, fundada em 1933, refletia sem atraso a conjuntura que deflagrava a decadência do modelo agrário exportador e o início de estruturação do modelo nacional desenvolvimentista. Esse modelo era baseado na industrialização e voltado para a expansão do capitalismo na economia brasileira.

Avaliamos pela literatura que, com o advento do processo de modernização, associar a identidade do município de Uberlândia e de uma entidade patronal como a que citamos, ao agrário e ao rural não era interesse das elites comerciais, industriais e políticas que estavam no comando das decisões. O interesse principal dessas elites era projetar o ideal moderno de desenvolvimento para o município de Uberlândia e região.

Nessa perspectiva o campo era visto como lugar de atraso e subdesenvolvimento, não condizendo com o ideal de progresso e desenvolvimento projetado. Por isso, ele passa a ser negligenciado ficando cada vez mais à margem do novo modelo de desenvolvimento social e econômico que se desenhava. O campo se mantinha apenas para dar suporte às necessidades demandadas pelo capital hegemônico, visando o pleno desenvolvimento do processo de industrialização e ascensão do capitalismo.

Concorrente ao projeto moderno de desenvolvimento idealizado pelas elites econômicas uberlandenses, a educação cumpria papel primordial no sentido de atender às necessidades demandadas pelo mercado de trabalho, até então emergente em decorrência do processo de industrialização, e de civilizar as massas.

Em nossa avaliação os grupos escolares são fundamentais na propagação desse ideário, pois, além de ilustrarem a modernização do ensino primário público brasileiro também ecoaram o discurso da “cidade como progresso” que ecoa no texto do Projeto Pedagógico da Escola Estadual Bueno Brandão¹², que foi a primeira escola pública construída no centro da cidade de Uberlândia. Segundo os autores ela (a escola):

¹² A Escola Estadual Bueno Brandão iniciou suas atividades escolares no ano de 1915 no coração de Uberlândia. Em 1961, a constituição física do edifício era bastante precária e por não atender à demanda foi demolido. Enquanto passava por uma nova construção, o Grupo Escolar Bueno Brandão passou a funcionar, provisoriamente, no prédio do Colégio Brasil Central. A nova construção do atual edifício, foi erguida no mesmo local e inaugurada em 1968. Em 10 de fevereiro de 1973, o Grupo Escolar Bueno Brandão se transformou em escola Estadual de 1º Grau Bueno Brandão, por meio do Decreto 15.249. O 2º Grau, atual Ensino Médio, foi criado em 30 de janeiro de 1991, pelo decreto 32.495.

Foi o local de estudos da elite nos primórdios do desenvolvimento urbano. Um dos primeiros edifícios modernos cuja escala foi superior à residencial, a Escola Estadual Bueno Brandão é testemunha do início do período de intenso desenvolvimento urbano e econômico que Uberlândia experimentou nas últimas décadas do século XX. (Minas Gerais, 2017, p. 2).

Mediante o exposto, fica evidenciado que era na cidade que os filhos da elite receberiam distinto tratamento. A construção de um edifício escolar moderno, que, na visão de seus idealizadores, estivesse à altura das aspirações pensadas para o município chancelava esse pensamento. Para atender a esses jovens, também a ampliação da rede de ensino privado recebia apoio e incentivo. Os empresários da educação:

obtinham todo o apoio da Aciub para ampliação da rede de escolas privadas na cidade, o que concorria para o discurso de cidade predestinada, em direção ao progresso e à promoção da cultura intelectual, moral e profissional de seus habitantes. (SOUSA; RIBEIRO, 2016, p. 117).

A opção uberlandense pelo ensino na cidade destoava do panorama nacional, pois mesmo diante de um ideal moderno de desenvolvimento o Brasil tinha até final dos anos de 1950 e princípio de 1960 mais de 60% dos brasileiros se alfabetizando nas instituições de ensino rural, uma vez que trabalhavam e residiam nele, conforme afiança Lima (2011, p.2). Como a educação rural¹³ não fazia parte desse projeto desenvolvimentista, ao menos como protagonista, foi sendo negligenciada, após um breve período de criação de escolas rurais, com a falta de investimentos, preconceitos e transposição de padrões urbanocêntricos de educação.

Cumprido esclarecer que não há muitas informações ou detalhes acerca da situação de funcionamento de instituições escolares nas décadas finais do século XIX e início do século XX. Entretanto, conforme Teixeira (1970); Bernadelli (2007), foram criadas 37 escolas em São Pedro do Uberabinha / Uberlândia de 1860 a 1932. (SILVEIRA; RIBEIRO, 2016).

Silveira (2008), em sua dissertação de mestrado sobre a história de escolas rurais de Uberlândia, aponta que houve um aumento expressivo do número de escolas rurais no período compreendido de 1935 a 1953, conforme podemos visualizar na tabela abaixo.

¹³ Sobremodo “o destinatário da Educação Rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustentação”. (PETTY; TOMBIM; VERA, 1981, p.33). Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para esses sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. (Dicionário de Educação de Campo, p.295, 2012).

Tabela 2. Escolas rurais em Uberlândia, 1930-1953

Ano	Nº de escolas rurais	Ano	Nº de escolas rurais
1930	06	1942	23
1931	04	1943	21
1932	...*	1944	30
1933	07	1945	...
1934	09	1946	...
1935	15	1947	30
1936	17	1948	...
1937	...	1949	42
1938	19	1950	...
1939	...	1951	...
1940	23	1952	44
1941	24	1953	

(*) não há dados

Fonte: Silveira (2008).

Entretanto, expansão do número de escolas rurais não significa o seu pleno funcionamento, muito menos a criação de condições adequadas para o processo educativo. Encontramos motivos para essa afirmação no trabalho de Lima (2012) acerca da história do ensino rural em Uberlândia, no período de 1926 a 1979.

Descobrimos com a leitura desse trabalho que as condições de funcionamento dessas escolas eram bastante precárias e adversas. Faltava transporte para os professores se deslocarem até as escolas, os edifícios escolares eram inapropriados, sendo que na maioria das vezes eram casas adaptadas, o mobiliário também era inadequado e insuficiente, pois faltavam mesas, armários e carteiras. Os professores não tinham formação e atuavam em salas multisseriadas. Esses aspectos reforçam o descaso e a falta de investimento em escolas rurais, pois mesmo com percentuais significativos de pessoas vivendo na zona rural, muito pouco ou quase nenhum investimento era feito nessas escolas, ao contrário do que ocorria no espaço urbano.

Retomando os estudos realizados por Silveira e Ribeiro (2016) sobre o pensamento empresarial uberlandense concebido pela Aciub e seus projetos educacionais:

Ao que tudo indica o discurso e “empenho” da associação em prol da promoção da educação da população rural ficou restrito à criação de escolas e a alguns atos assistencialistas; a manutenção dessas escolas foi bastante precária. Diferentemente do espaço urbano / escola urbana, a promoção da escolaridade dos camponeses contou com pouco interesse dessa entidade. (SILVEIRA; RIBEIRO, 2016, p.121).

A partir disso, podemos depreender que o aumento da expansão do número de escolas criadas para atender o campesinato em Uberlândia foi quantitativo e não qualitativo, uma vez que essas instituições funcionavam precariamente, recebendo muito pouco ou quase nenhum investimento do poder público ou da iniciativa privada conforme demonstramos. Isso reforça a ideia de que no projeto moderno de desenvolvimento pensado para Uberlândia não havia lugar para o campo ou para suas projeções. Isso não significa que o campo deixa de existir, pelo contrário, ele existe de forma latente porém invisibilizado e renegado ao descaso.

Silveira; Ribeiro (2016) apontam que consonante ao movimento demográfico que ocorria nacionalmente em decorrência do processo de industrialização, a evolução do movimento do campo para a cidade no município de Uberlândia cresceu vertiginosamente a partir de 1940. Desse modo, com o passar das décadas, a zona urbana se consolidou como espaço moderno, capitalista, central aos projetos vindouros, diversificando as atividades econômicas desenvolvidas no município. Em meio a esse cenário, Souza (2012 *apud* Silveira; Ribeiro 2016) registra que a sigla Aciapu, citada anteriormente, vigorou até 1969. A partir de então, com a desvinculação das atividades rurais das atividades industriais e comerciais e a criação da Associação Rural, o termo “agropecuário” foi retirado, e a entidade passou à denominação de Associação Comercial e Industrial de Uberlândia (Aciub).

Vimos nessa ação um sinal bastante claro do descarte do campo nos planos das elites uberlandenses. Descarte que vai afetar posteriormente, nos anos de 1970, a organização das escolas rurais do município produzindo mudanças na estrutura e funcionamento das mesmas explicadas por Gonçalves e Lima (2012) que mostram que no final da década de 1970 os estabelecimentos rurais de ensino sofreram um processo de nucleação, responsável pela extinção de algumas escolas e a ampliação de outras devido à incorporação de alunos e professores daquelas. Da década de 1970 até os dias atuais, além do processo de nucleação acontece também um processo intenso de fechamento de escolas situadas na zona rural. Em 2014 foi criado um dispositivo legal para balizar o fechamento das escolas do campo e que consta da LDBEN (1996). Em parágrafo único do artigo 28 lemos:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Brasil, LDBEN, 1996).

Dados relativos às dimensões da produção e da economia nos ajudam a pensar os motivos para o rechaçamento do Campo nos planos da região na atualidade.

Hoje Uberlândia detém a imagem de município moderno, desenvolvido e progressista que irradia para toda a sua região. Segundo dados do IBGE (2010) é o município mais populoso do interior mineiro e décima maior cidade não-capital do país. A pujança econômica é visível na cidade que se espalha por uma área total de 4.115,09 km².

O lugar da agropecuária (que não é sustentada pelas pequenas, mas pelas grandes propriedades vinculadas ao agronegócio) é pequeno na economia local, conforme podemos visualizar no gráfico abaixo:

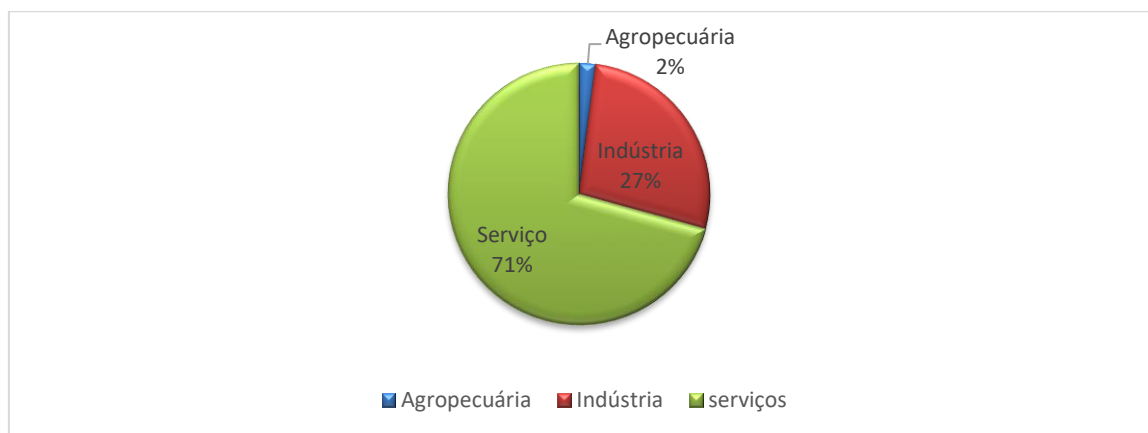


Gráfico 1: Participação (%) dos Setores da Economia no PIB de Uberlândia – 2015.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, Coordenação de Contas Nacionais - CONAC. Elaboração: a autora.

Mas é primordial destacar que a visão de riqueza explicitada obnubila suas limitações e por isso é necessário lançar outros olhares especialmente no tocante às contradições sociais.

Sobre isso, Leme (2001) destacava no início dos anos 2000 que o exame dos dados oficiais ressaltava o “alto grau” de heterogeneidade” da cidade resumindo que:

Por todos os indicadores que se possa utilizar, Uberlândia se destaca como um polo regional importante, altamente urbanizado, ostentando um terciário moderno, que compreende ramos de ponta, a exemplo das comunicações, educação e transportes. Além disso, é reconhecidamente bem provida de infraestrutura básica, que atende à quase totalidade dos domicílios – o que a coloca acima da média brasileira. Em contrapartida, a urbanização acelerada e as políticas concentradoras de renda acentuaram a exclusão social, a degradação ambiental, a insegurança e a violência, reduzindo a qualidade de vida da população. (LEME, 2001, p.1).

Ante ao exposto, constatamos que o campo em Uberlândia ficou renegado ao esquecimento e à precariedade das condições para seu desenvolvimento. O Campo nunca foi foco das elites

uberlandenses, pelo contrário, era como se não existisse, fosse invisível. Consequente a isso não havia preocupação em relação à estrutura física, tampouco com a qualidade da educação oferecida nas escolas situadas na zona rural.

2.2 O A SITUAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CAMPO EM UBERLÂNDIA

Previamente à caracterização das formas pela qual ocorre o atendimento no ensino médio na regional Uberlândia, ofertado aos jovens do campo, apresentaremos um breve panorama do percurso escolar assumido por esses jovens ainda no ensino fundamental. Esse exercício inicial focaliza o município de Uberlândia, tendo em vista que a estruturação desse percurso é semelhante nos municípios circunscritos na referenciada regional e considerando que Uberlândia, um município de grande porte, exerce grande influência na dinâmica dos mesmos, desempenhando, assim, papel de referência. Desse modo, acreditamos que a compreensão do percurso escolar assumido por esses jovens no ensino fundamental, possibilitará uma compreensão mais clara e delineada acerca da trajetória desses estudantes no ensino médio.

Posto isso, cumpre retomar que, de acordo com parágrafo único do artigo 11 da LDBEN (1996) “Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”. Assim, é facultativo aos municípios a constituição de sistema próprio de ensino, uma vez que foi feita a opção de compor o sistema estadual de ensino, ficando subordinado ao mesmo em alguns aspectos, ao passo que goza de alguma autonomia conforme previsões legais.

Atualmente a rede municipal de ensino de Uberlândia é organizada conforme quadro abaixo:

67 Escolas de Educação Infantil	54 Escolas de Ensino Fundamental	01 Escola de música e cursos livres	39 Unidades de ensino mantidas por OSCs*
Todas no meio urbano	41 no meio urbano 13 na zona rural	(CEMEPE)	37 de Educação Infantil 2 de Ensino Fundamental

Quadro 3: Organização da rede municipal de ensino de Uberlândia

* Organizações da Sociedade Civil.

Fonte: Prefeitura de Uberlândia (2018). Organizado pela autora.

O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) é considerado uma escola de música e cursos livres e é mantido pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Se destina ao desenvolvimento de “programas e projetos de estudos, pesquisa e intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares, nos espaços das salas de aula e demais espaços educativos”. (UBERLÂNDIA, 2018).

Apresentamos na tabela abaixo os dados acerca do quantitativo de concluintes do ensino fundamental nas 13 escolas municipais localizadas na zona rural no último quinquênio, que revela a seguinte média:

Tabela 3. Relação de escolas / nº de concluintes do ensino fundamental na zona rural de Uberlândia

Escolas de Ensino Fundamental situadas na Zona Rural	Concluintes do Ensino Fundamental					Total
	2013	2014	2015	2016	2017	
Escolas que mantiveram a média de alunos concluintes						
E. M. Antonino Martins da Silva	12	8	10	10	10	50
E. M. Emílio Ribas	8	8	10	10	8	44
Escolas em que houve redução da média de alunos concluintes						
E. M. Carlos Tucci	8	8	13	13	17	59
E. M. do Moreno	14	11	7	7	14	53
E. M. Dom Bosco	26	27	15	15	37	120
E. M. Freitas Azevedo	48	42	65	65	56	276
E. M. José Marra da Fonseca	9	10	8	8	10	45
E. M. Olhos D'Água	13	21	8	8	17	67
Escolas em que houve aumento da média de alunos concluintes						
E. M. Leandro José de Oliveira	13	16	14	14	11	68
E. M. Domingas Camin	12	15	15	6	8	56
E. M. Prof ^a . Maria Regina Arantes Lemes	39	45	26	26	26	162
E. M. Sebastião Rangel	39	45	26	26	26	162
E. M. Sobradinho	27	15	15	15	13	85
TOTAL	268	271	232	223	253	

Fonte: Coordenadoria de estatísticas – Prefeitura de Uberlândia. Consultado em 10.05.2018.

Das 13 escolas relacionadas acima, verificamos que:

- 2 escolas mantiveram a média de alunos concluintes do ensino fundamental;
- em 6 escolas houve uma redução da média de alunos concluintes do ensino fundamental;
- em 5 escolas houve um aumento da média de alunos concluintes do ensino fundamental.

Tomados tais dados em uma perspectiva mais ampla, o gráfico 2 demonstra a questão relativa aos jovens do campo egressos das escolas de ensino fundamental na zona rural de Uberlândia.

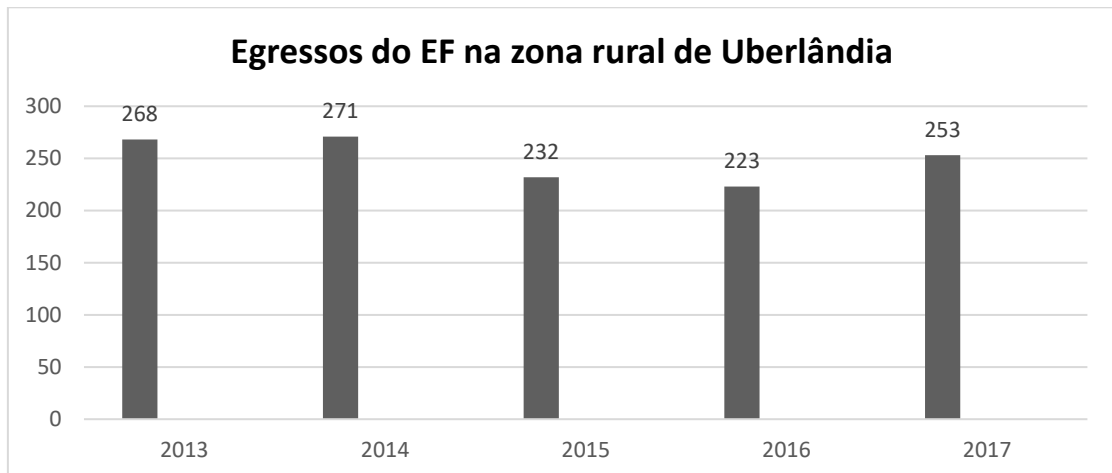


Gráfico 2: Total de egressos do ensino fundamental da zona rural de Uberlândia nos últimos cinco anos

Fonte: Coordenadoria de estatísticas – Prefeitura de Uberlândia. Consultado em 10.05.2018.

Constatamos que o número total de egressos não variou muito nos últimos cinco anos e teve em 2017 aumento em relação a 2015 e 2016. De todo modo é preciso ter em mente que a redução no número de matrículas e, conseqüentemente, do número de concluintes nas etapas finais da educação básica é uma tendência que pode ser constatada no censo educacional de 2017, no qual houve uma redução de 1,7% no número de matrículas em relação ao ano de 2016. (IBGE, 2017).

No campo, essa questão se acentua, pois, para além disso, o processo migratório campo-cidade, associado à hegemonia de um modelo de vida urbano, tem potencializado cada vez mais o processo de abandono desse espaço.

No mapa que apresentamos abaixo é possível visualizar a localização geográfica de cada uma das treze escolas elencadas. Assim, é possível perceber que essas unidades de ensino fundamental estão distribuídas em pontos geográficos estratégicos do município, abarcando praticamente todas as regiões.

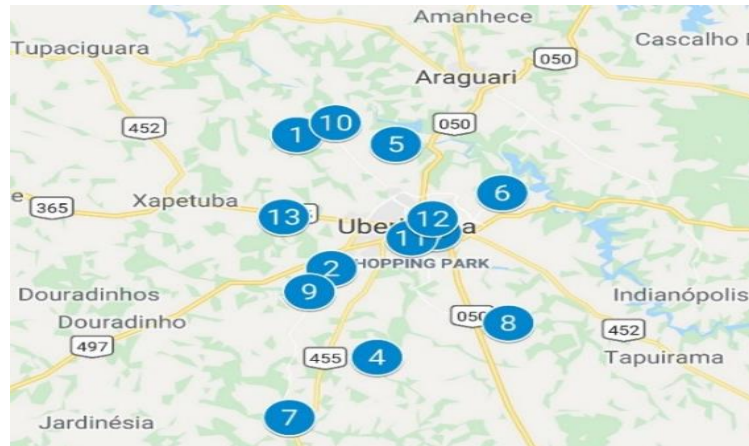


Imagem 1. Escolas de ensino fundamental situadas na zona rural de Uberlândia.

Legenda: 1. E. M. Antonino Martins da Silva; 2. E. M. Freitas Azevedo; 3. E. M. Sebastião Rangel; 4. E. M. Carlos Tucci; 5. E. M. Sobradinho; 6. E. M. do Moreno; 7. E. M. Domingas Camin; 8. E. M. Emílio Ribas; 9. E. M. Prof^ª. Maria Regina Arantes Lemes; 10. E. M. José Marra da Fonseca; 11. E. M. Leandro José de Oliveira; 12. E. M. Olhos D'Água; 13. E. M. Dom Bosco.

Essa distribuição nos leva à questão do transporte escolar que viabiliza o acesso dos alunos às escolas e é garantido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2018). As viagens são marcadas por inúmeras paradas já que as distâncias a serem percorridas passam por áreas de assentamentos, granjas e fazendas na localidade.

Assim como no município de Uberlândia, nos demais municípios da Regional Uberlândia há escolas situadas na zona rural e escolas situadas em zona urbana com sede no distrito que, apesar de oficialmente estarem localizadas em áreas ditas urbanas, seu corpo discente é predominantemente da zona rural.

As escolas municipais que oferecem a etapa final do ensino fundamental na região abarcada pela Regional Uberlândia estão distribuídas conforme tabela a seguir:

Tabela 4. Escolas municipais de ensino fundamental (anos finais) situadas na zona rural / distritos - Regional Uberlândia

Nº	Nome da escola	Município	Endereço
1	E. M. José Inácio	Araguari	Rodovia MG 748
2	E. M. Justino Rodrigues da Cunha	Araguari	Rodovia MG223 KM01
3	E. M. Rosa Mameri Rade	Araguari	Povoado Alto São João
4	E. M. Feliciano Antônio de Faria	Campina Verde	Fazenda Perobas
5	E. M. Fernando Vilela	Monte Alegre de Minas	Rodovia BR365 KM658
6	E. M. José Cabral Vieira	Monte Alegre de Minas	Povoado dos Garcias
7	E. M. Nicanor Parreira	Monte Alegre de Minas	Rodovia BR153 KM58
8	E. M. Afonsina Maria de Jesus	Prata	R. Governador Valadares
9	E. M. Dom Pedro II	Prata	Fazenda Buriti Alto

10	E. M. Padre João ANESI	Prata	R Quatro
11	E. M. Paz e Amor	Tupaciguara	Povoado do Balsamo
12	C.E.M. Ozório Vieira Carrijo	Araguari	Rodovia MG413 KM21
13	C. M. N. E. R. José Barbosa de Miranda	Indianópolis	Rodovia BR365 KM567
14	E. M. Otávio Severino da Silva	Campina Verde	Fazenda Barreiro
15	E. M. Presidente Vargas	Nova Ponte	Av. São Paulo
16	E. M. Mariana Clara Gouveia	Prata	Praça João Belchior

Fonte: Cadastro Escolar / SEE-MG. Consultado em 24.10.2018. Elaboração: a autora.

A somatória das escolas municipais de ensino fundamental, distribuídas nos municípios da Regional Uberlândia totalizam um quantitativo de 29 escolas situadas no campo. Trata-se de um quantitativo bastante significativo. São 29 escolas das quais, como já vimos no capítulo 1, a legislação educacional prevê um olhar específico e diferenciado.

De modo a situar e subsidiar a compreensão acerca da localização geográfica de cada escola de ensino fundamental acima elencada, ilustramos no mapa abaixo o ponto geográfico aproximado que ocupa cada uma dessas escolas:



Imagem 2. Escolas de ensino fundamental situadas na zona rural da Regional Uberlândia
Elaboração: a autora.

Conforme é possível visualizar no mapa, há escolas de ensino fundamental situadas nos diferentes municípios que compõem a Regional Uberlândia, com destaque especial para os municípios de Prata e Araguari, que são os municípios que apresentam um maior número de escolas na zona rural.

É importante assinalar que quando esses alunos concluem o ensino fundamental em uma dessas escolas municipais, a continuidade de sua trajetória escolar não ocorre na mesma localidade, pois nas escolas municipais não é oferecido o ensino médio. Dessa forma, a única alternativa que resta à maioria desses alunos é serem transferidos para as escolas situadas na

zona urbana, o que para muitos significa o desgaste do transporte escolar, entre outras questões que serão exploradas com os dados dos jovens. Raros são os (as) jovens que conseguem concluir a educação básica na mesma instituição em que iniciaram sua trajetória escolar. Terão de optar (e veremos que não é uma questão de opção) entre três situações ou “tipos” de ensino médio no sistema público estadual de ensino da região.

2.3 O ENSINO MÉDIO NA REGIONAL UBERLÂNDIA

A Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia faz parte da estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), e está diretamente subordinada à mesma, conforme organograma da SEE-MG. (Minas Gerais, 2012). Nesse sentido, por se tratar de um órgão representativo dessa estrutura maior do estado de Minas Gerais que rege o sistema estadual de ensino, a Regional Uberlândia, além do município de Uberlândia, tem sob sua jurisdição os seguintes municípios: Araporã, Araguari, Nova Ponte, Tupaciguara, Monte Alegre, Prata, Campina Verde, Indianópolis e Uberlândia.

A somatória de escolas estaduais presentes nos 09 municípios elencados totaliza um quantitativo de 109 estaduais, sendo que 59 estão localizadas no município de Uberlândia e as demais 41 unidades estaduais de ensino estão situadas nos outros municípios supramencionados.

Entretanto, na Regional Uberlândia, conforme Cadastro Escolar (Minas Gerias, 2018) há oficialmente somente 2 unidades de ensino médio situadas na zona rural de Araguari. Além disso, há em funcionamento turmas anexas de ensino médio nos seguintes distritos: Martinésia (Uberlândia), Tapuirama (Uberlândia), Patrimônio Rio do Peixe (Prata). Ainda há turmas anexas situadas nos seguintes bairros de zona rural: Morada Nova (zona rural de Uberlândia) e Povoado de Contenda (Araguari). Ademais, não há mais escolas ou turmas anexas de ensino médio consideradas *do campo*¹⁴ na Regional Uberlândia.

¹⁴ Cabe explicar que a SEE-MG utilizou como critério para definição de *escola do campo*, aqueles estabelecidos pelo Decreto nº 7.352 de 2010 que são os mesmos das Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais, na qual estabelece em seu inciso II do art. 2º que “escola do campo é: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo. § 1º Serão consideradas do campo as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços vinculados às escolas com sede em área urbana (sede de município) que funcionem nas condições especificadas no inciso II, do art.2º. § 2º As escolas do campo, as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços de escolas com sede em área urbana (sede do município), deverão elaborar seu projeto político pedagógico na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação e

Em conformidade com os dispositivos legais e com base em pesquisas realizadas acerca das escolas de ensino médio na Regional Uberlândia, que atendem predominantemente alunos da zona rural, foi possível apresentar nominalmente um conjunto de 07 unidades de ensino que ofertam ensino médio aos jovens da zona rural, incluindo as turmas anexas e aquelas que oficialmente estão situadas em espaço rural. São elas: 1. Escola Estadual Prof. José Ignácio de Sousa com Turmas Anexas utilizando o espaço da Escola Municipal Antonino Martins da Silva (zona rural - Distrito Martinésia - Uberlândia); 2. Escola Estadual Teotônio Vilela com Turmas Anexas utilizando o espaço da Escola Municipal Freitas Azevedo (zona rural - Uberlândia); 3. Escola Estadual Prof. José Ignácio de Sousa com Turmas Anexas utilizando o espaço da Escola Municipal Sebastião Rangel (zona urbana sede distrito Tapuirãma - Uberlândia); 4. Escola Estadual do Prata com Turmas Anexas utilizando o espaço da Escola Municipal Afonsina Maria de Jesus (zona urbana sede distrito Patrimônio Rio do Peixe - Prata); 5. Escola Estadual Artur Bernardes (zona urbana sede distrito Amanhece - Araguari); 6. E. E. Coronel Lindolfo Rodrigues (zona urbana sede distrito Piracaíba - Araguari); 7. Escola Estadual Prof. Antônio Marques com Turmas Anexas utilizando o espaço da Escola Municipal José Inácio (zona rural – Povoado de Contenda - Araguari).

O mapa auxilia a perceber a disposição geográfica dessas escolas.



Imagem 3. Escolas de Ensino Médio / Turmas Anexas situadas na zona rural da Regional Uberlândia

Elaboração: a autora

Para entendermos o modo como se dá a distribuição dos jovens em relação a essas escolas partimos a princípio do que a LDBEN (1996) preconiza. Segundo essa lei cabe aos Estados a incumbência de definir, junto aos Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental. Assim, o Estado tem como dever assegurar a oferta de ensino fundamental, e oferecer com prioridade o ensino médio a todos que demandarem.

Mas o que averiguamos é que uma parte (a maior) dos alunos egressos do ensino fundamental em escolas situadas no campo na Regional Uberlândia são direcionados para escolas estaduais situadas na zona urbana e veremos adiante que o crivo para a decisão é financeiro, ou seja, escolas mais próximas que ofertem ensino médio. Uma minoria desses jovens alunos permanece em escolas localizadas no campo, na localidade em que moram (aí sim a minoria) ou nas proximidades e que como vimos são poucas. Nesses casos, em virtude do regime de colaboração entre os entes, há situações em que o atendimento educacional no ensino médio, ofertado pelo Estado é realizado no espaço das escolas municipais existentes na própria localidade por meio da criação de Turmas Anexas.

Apesar de funcionarem em escolas mantidas pelo município, essas Turmas Anexas estão vinculadas pedagógico-financeiro-administrativamente ao Estado, a escolas com sede na zona urbana. Desse modo, uma parte do alunado egresso do ensino fundamental de escolas localizadas no campo, ao ingressarem no ensino médio permanecem na mesma escola, porém sob a manutenção do Estado, inclusive em relação a aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. A outra parte demandada é direcionada para escolas situadas na zona urbana, usando como meio para tal o transporte escolar. Dentre as escolas apresentadas, funcionam com Turmas Anexas as seguintes:

Tabela 5. Turmas Anexas em funcionamento na zona rural - Regional Uberlândia

Escolas Estaduais com Turmas Anexas de ensino médio (zona rural / distritos)	Escola-sede (zona urbana)
Escola Municipal Antonino Martins da Silva (zona rural - Distrito Martinésia - Uberlândia)	E. E. Prof. José Ignácio de Sousa
Escola Municipal Freitas Azevedo (zona rural - Uberlândia)	E. E. Teotônio Vilela
Escola Municipal Sebastião Rangel (zona urbana sede - Distrito Tapuirãma - Uberlândia)	E. E. Prof. José Ignácio de Sousa
Escola Municipal Afonsina Maria de Jesus (zona urbana - sede Distrito Patrimônio Rio do Peixe - Prata)	E. E. do Prata
Escola Municipal José Inácio (zona rural – Povoado de Contenda - Araguari)	E. E. Professor Antônio Marques

Fonte: SEE-MG. Elaboração: autora.

Tabela 6. Escolas Estaduais de Ensino Médio em funcionamento na zona rural - Regional Uberlândia.

Escolas Estaduais de Ensino Médio (zona rural)	Município
Escola Estadual Artur Bernardes	Distrito Amanhece – Araguari
Escola Estadual Coronel Lindoldo Rodrigues	Distrito Piracaíba – Araguari

Fonte: SEE-MG. Elaboração: a autora.

Desse modo, para os estudantes da Regional Uberlândia que concluem o ensino fundamental em escolas situadas na zona rural, algumas possibilidades se fazem presentes em seu horizonte, uma vez que objetivam a conclusão da educação básica no sistema público de ensino. Para uma parte bem pequena desses estudantes, uma possibilidade inicial que se apresenta é dar continuidade à trajetória escolar na própria unidade de ensino, situada na zona rural, em que cursaram o ensino fundamental. Para aqueles que isso não se faz possível, a maioria, há como possibilidade o direcionamento para uma escola estadual situada na zona urbana, predeterminada pelo próprio poder público, em função do trajeto percorrido pelo transporte escolar e a proximidade geográfica.

Nesse contexto, ainda se faz presente para uma outra minoria a oportunidade de continuidade dos estudos na mesma escola em que concluíram o ensino fundamental, no entanto sob a manutenção do Estado na forma de Turmas Anexas, que são turmas de ensino médio sob a jurisdição administrativa, financeira e pedagógica de uma escola estadual com sede na zona urbana.

CONSIDERAÇÕES

A história do “Sertão da Farinha Podre” mostra como o território local-regional foi se desenvolvendo em estreita ligação com os planos de modernização do Centro-sul do país, assumindo lugar expressivo no comércio e na indústria. De elemento da logística da mineração e fornecedor marginal de metais passou a ponto de interligação na logística da distribuição na qual se instalou um sofisticado complexo agroindustrial. Assim, é evidenciado que o campo não se integra ao modelo de desenvolvimento pensado para a região.

O pensamento educacional segue essa mesma lógica, de modo que a educação cumpria o papel primordial de atender às necessidades demandadas pelo modelo de desenvolvimento até então emergente. Nesse sentido, há um investimento na criação de escolas situadas no espaço urbano, ao passo que o oposto ocorre nas escolas situadas no meio rural gerando o processo de precarização das mesmas.

Atualmente, na Regional Uberlândia, há um quantitativo de 29 escolas municipais de ensino fundamental situadas no campo. Em contrapartida, no ensino médio, são 2 unidades de ensino situadas na zona rural de Araguari e 5 unidades de ensino no formato de turmas anexas, distribuídas nos municípios de Uberlândia, Prata e Araguari. A relação entre o número de unidades de ensino fundamental no campo (29) e o número de unidades de ensino de médio no campo (7) na Regional Uberlândia é destoante. Isso confirma porque a universalização do ensino médio é um grande desafio, principalmente para as populações do campo.

Ao confrontarmos o levantamento dos dados em tela com a revisão de literatura sobre a educação do campo e o ensino médio, confirmamos que o ensino médio para os jovens do campo na Regional Uberlândia é ainda mais precário.

Além de no campo não existir escolas de ensino médio em número suficiente, as poucas escolas que existem enfrentam condições precárias de funcionamento, como por exemplo ausência de professores qualificados, infraestrutura física comprometida, falta de investimento e etc. Esse conjunto de fatores objetivos, aliados à disseminação da ideia de que o campo é atrasado, subalternizado e invisibilizado, cria as condições para que cada vez menos pessoas queiram continuar e estudar no campo. Nessa lógica, as escolas no campo se veem enfraquecidas e com condições cada vez mais difíceis de se manterem em pleno funcionamento.

CAPÍTULO 3

O ENSINO MÉDIO PARA AS JUVENTUDES DO CAMPO NA PERSPECTIVA DE SEUS PROFESSORES: para onde aponta a seta?

INTRODUÇÃO

Neste capítulo o enfoque se aproxima do objeto de pesquisa, enfatizando a empiricidade das três escolas que compuseram o *lócus*. É um capítulo norteado tanto pela apresentação das escolas, quanto pelas narrativas de professores¹⁵ que atuam no ensino médio para as juventudes do campo da região de Uberlândia. Metodologicamente, para conhecermos um pouco a história das escolas e a sua situação atual, sobretudo quanto aos cursos, níveis, modalidades e alunos, realizamos a pesquisa documental com os Projetos Político-Pedagógicos de cada unidade. Partimos do pressuposto de que o Projeto Pedagógico é um instrumento legal e normativo, que orienta aspectos referentes às esferas pedagógicas, administrativas e financeiras das unidades de ensino. Por eles é possível perceber se consta das Propostas Pedagógicas das escolas selecionadas alguma preocupação ou diretriz que dialogue ou atenda o que consta nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002) e as Diretrizes para Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais (2015).

Quanto às narrativas, elas foram obtidas através da entrevista narrativa (GASKELL, 2003) e abarcam três dimensões compreensivas ou blocos temáticos que ampliam o conhecimento sobre o ensino médio para as juventudes do campo na região, a saber: a) a compreensão sobre o Campo e a Educação do Campo; b) a compreensão sobre o ensino médio para as juventudes do campo e c) a compreensão sobre as juventudes do campo e as perspectivas para o futuro destas. A expectativa é perceber se a diversidade na tipologia do ensino médio, para as juventudes do campo se reflete na diversidade do pensamento, do olhar e, conseqüentemente, das práticas educativas.

¹⁵ em escolas representativas da tipologia de oferta, ou seja, a escola urbana, as turmas anexas e as escolas situadas no campo.

3.1 CONHECENDO OS TRÊS “TIPOS” DE ENSINO MÉDIO

3.1.1 A ESCOLA SITUADA NO CAMPO: ESCOLA ESTADUAL ARTUR BERNARDES

Antes de apresentar a escola escolhida para obtermos dados sobre o Ensino Médio para as juventudes do campo e de profissionais que atuam *no campo* é preciso explicar aquilo que não deve ser superficialmente entendido como imbróglio ou mera confusão.

A escola em questão é a Escola Estadual Artur Bernardes que está situada em um distrito de Araguari chamado Amanhece. Ela dista 15 km de sua sede que é Araguari e a 59 km do município de Uberlândia.

O fato é que de acordo com informações do Cadastro Escolar da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2018), a escola está situada na zona urbana com sede no distrito. Assumindo-se como fundamento a classificação, ela não pertence ao meio rural, portanto não poderia ser uma escola *do campo*. Mas estivemos previamente em Amanhece, conversamos com o diretor escolar, técnicos administrativos, docentes, pedagoga, e enxergamos ali um espaço entranhado pela cultura campesina. Apresentamos a seguir imagens do lugar em que se situa a referida escola:



Imagem 4 – Fachada da Escola Estadual Artur Bernardes – Amanhece – Araguari-MG
Fonte: a autora



Imagem 5 – Entorno Escola Estadual Artur Bernardes – Amanhece – Araguari-MG
Fonte: a autora

Instigados, realizamos pesquisa documental na base de dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE, 2018) para checagens referentes ao endereço domiciliar dos alunos que ali estudam, e constatamos que o corpo discente é composto predominantemente por jovens que moram em chácaras, assentamentos, granjas ou fazendas no entorno da localidade. É por meio das Diretrizes para Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais, por exemplo, que podemos definir para além dos padrões estabelecidos pelo IBGE, que uma escola seja do campo, mesmo que situada na zona urbana, quando mais de 50% do corpo discente é proveniente da zona rural. Além disso, tais documentos apresentam um direcionamento mais prático e orientado sobre as possibilidades práticas para a construção de uma educação do campo focalizada nas especificidades dos sujeitos que constituem essas unidades de ensino.

Durante a pesquisa de campo a observação da paisagem, das rotinas, das pertencas sociais nos pareceram escapar daquilo que na cidade vivemos cotidianamente. O distrito de Amanhece localiza-se em meio a uma extensão territorial rural do município de Araguari, cujo acesso ocorre por meio de uma rodovia federal. É pacato, com pouco mais de 2 mil habitantes segundo dados do município (2018), com pouco ou quase nenhum movimento nas vias que permitem acesso à escola. Grande parte dos docentes que lecionam na escola são da cidade de Araguari, com exceção da especialista em educação básica – supervisora escolar que, além pertencer à

zona rural do distrito, também foi aluna da escola. O acesso dos profissionais à escola ocorre por meio do transporte realizado pelo município.

Sobre a questão da definição de rural e urbano, Veiga (2003) em seu trabalho intitulado “Cidades Imaginárias”, contesta a tese da urbanização no Brasil. O autor chama a atenção para a existência de mais de mil municípios com menos de dois mil habitantes na virada do século XX para o século XXI e aponta que de acordo com a legislação vigente, classifica-se como cidade toda sede de município ou de distrito.

Uma publicação recente do IBGE denominada *Classificação e Caracterização dos Espaços Rurais e Urbanos no Brasil* (2017) reconhece que os espaços urbanos e rurais se apresentam na atualidade com características diversas e são marcados por relações e funções cada vez mais interligadas, o que evidencia a complexidade na definição de uma abordagem única para sua delimitação. Na observação desses aspectos Graziano (2000) fala da relação de continuidade entre rural e urbano, o que ele chama de *rurbano*.

Oficializadas nos anos de 2002 e 2015 respectivamente, as Diretrizes Nacionais para Educação do Campo (Brasil, 2002) e as Diretrizes Estaduais para Educação do Campo no Estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2015) tratam de importantes documentos normativos, orientativos e lançam luz em questões mais práticas associadas à educação do campo.

Amparados pelas legislações vigentes e pela produção teórica acerca do assunto é que foi possível selecionar a Escola Estadual Artur Bernardes considerando que grande parte de seu corpo discente vem do campo e traz consigo a cultura e as características do campo. Possibilitando o entendimento de que o campo é um universo de cultura para além da produção somente, nas palavras de Graziano (2000) “o mundo rural é maior que o agrícola”.

Quanto à Escola Estadual Artur Bernardes, a consulta ao Projeto Político Pedagógico atual revela que seu prédio foi erguido no período de 1956 a 1960 e inaugurado em 1962, na vigência do surto de industrialização vivido no Brasil. Foi fundada por Lourival Brasil Filho, Orlando Peixoto Neto e Eduardo da Cunha Neto e foi nomeada em homenagem ao ex-governador do estado de Minas Gerais e também ex-presidente da república.

Em meados do ano de 1983 o prédio foi ampliado e reformado. No ano de 1985 durante o processo de redemocratização do país, foi publicada no diário oficial de Minas Gerais em 01.03.1985 a Resolução nº 5.285/85, que autoriza a extensão dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, passou a ofertar o ensino fundamental de 1ª a 8ª séries. O funcionamento do ensino médio ocorreu de modo gradativo a partir de 1999, após a publicação da Constituição Federal (1988) e da LDBEN (1996).

Nos anos de 1995, 2009 e 2014, já no contexto de fortalecimento da educação do campo, a escola passou novamente por reformas e ampliações. Nas obras realizadas no ano de 2009 houve a construção de salas para a direção, secretaria, sala de professores e biblioteca. Já no ano de 2014 o telhado da escola foi trocado e atualmente está em andamento a construção de uma quadra poliesportiva coberta. A infraestrutura física da escola é composta por secretaria, direção, supervisão, cozinha, refeitório, banheiros para uso dos alunos separados por sexo e banheiros para uso dos servidores separados por sexo, pátio descoberto, biblioteca, sala de professores, laboratório de informática e as salas de aula.

Atualmente a escola funciona somente no turno matutino, oferece ensino fundamental (anos finais) e ensino médio.

Considerando os aspectos sociais, econômicos e culturais, o público atendido pela escola é bastante diversificado, sendo que a maioria reside na zona rural e o acesso à escola ocorre por meio do transporte escolar municipal, cansativo para alunos e profissionais.

Na localidade em que a escola está situada, a migração é um fenômeno comum, algo que descobrimos pelo contato com os alunos e familiares durante as visitas da pesquisa de campo. Há famílias que vêm de outras cidades do estado de Minas Gerais, como por exemplo Montes Claros e Pirapora, e até mesmo de outras regiões do Brasil como a região norte e a região nordeste em busca de seu sustento. Um reflexo direto da questão migratória é a grande rotatividade de alunos no decorrer do ano letivo conforme fala da pedagoga.

Atualmente, a Escola Estadual Artur Bernardes atende a um expressivo quantitativo de 203 alunos. Havia na ocasião, segundo dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE / SEE – MG, 118 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental e 85 alunos matriculados no ensino médio, sendo neste nível a seguinte distribuição:

Primeiro ano do EM: 01 turma com 38 alunos;

Segundo ano do EM: 01 turma com 25 alunos;

Terceiro ano do EM: 01 turma com 22 alunos.

A mesma consulta revelou que há uma baixa distorção da relação faixa etária e ano de escolaridade, quando comparados ao percentual de distorção idade/ano de escolaridade de escolas localizadas na zona urbana. Os dados da tabela 7 mostram detalhes dessa situação.

Tabela 7. Relação distorção idade/ano de escolaridade no ensino médio – E. E. Artur Bernardes

Idade \ Ano	14	15	16	17	18	> 18	Total
1º	10	18	5	2	2	1	38
2º	-	5	13	6	1	0	25
3º	-	-	8	12	2	0	22

Fonte: SIMADE SEE – MG. Consultado em 24.03.2018. Elaboração: autora.

3.1.2 A ESCOLA-SEDE COM TURMAS ANEXAS NA ZONA RURAL: ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ IGNÁCIO DE SOUSA

A escolha desse *locus* de pesquisa se deu em razão do funcionamento de turmas anexas de ensino médio regular cuja localização geográfica recai em espaço considerado como rural, inclusive pelo IBGE e organismos oficiais. Além disso, o fato de a escola atender predominantemente alunos da zona rural, incluindo os alunos do distrito vizinho de Cruzeiro dos Peixotos, foi decisivo nessa escolha. Outra justificativa é o fato da escola manter uma distância mais significativa em relação ao perímetro urbano, se comparada à Escola Estadual Teotônio Vilela que também dispõe, em sua estrutura, de turmas anexas na zona rural de Uberlândia, conforme exposto anteriormente.

A Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa foi criada em 21 de outubro de 1966 por meio da Lei nº 4.270, pelo então governador do Estado de Minas Gerais Dr. Israel Pinheiro da Silva, com o nome de Colégio Comercial Oficial de Uberlândia. O período de sua criação, a exemplo da escola citada anteriormente, remete ao contexto do processo de industrialização e à lei orgânica de 1942 que “estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial”, de acordo com Romanelli, 1978; Aranha, 2002; Ribeiro, 2003, conforme vimos no capítulo 1.

A sede da escola situa-se à Rua Osório José da Cunha, nº 631, Bairro Brasil no município de Uberlândia. A autorização de funcionamento do 1º e 2º graus com o curso de habilitação em Técnico em Contabilidade foi realizada com base na Portaria nº 48 de 14 de abril de 1967. No dia 23 de agosto de 1967, mediante a Lei nº 4.548, recebeu o nome de Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa.

A partir de meados da década de 1970, como consequência da promulgação de legislações educacionais voltadas para o ensino técnico e profissionalizante, a oferta de cursos técnicos e

profissionalizantes se intensificou na referida unidade de ensino conforme podemos visualizar na relação abaixo:

Tabela 8. Relação de cursos técnicos ofertados – E. E. Prof. José Inácio de Sousa

Curso	Ano de início	Ato autorizativo
Curso Técnico em Auxiliar de Escritório	1974	Portaria nº 288/83 em 27 de julho de 1983
Curso com Habilitação Básica em Saúde	1980	Portaria nº 288/83
Habilitação Profissional de Magistério de 1º Grau (Professor de 1ª a 4ª série)	1987	Portaria nº 38/86
Técnico em Processamento de Dados	1987	Portaria 1937/87

Elaboração: a autora.

De acordo com o PPP da escola, o funcionamento desses cursos foi interrompido por falta de demanda. Inferimos que o fato de estar dissociado do 2º grau (atual ensino médio) tenha interferido nessa baixa demanda.

Relacionamos abaixo, para fins de conhecimento e reflexão, os dados referentes ao ano de 2018 que indicam que nos distritos de Martinésia e Tapuirama, funcionam turmas anexas de ensino médio regular no período noturno, conforme a seguinte organização:

Primeiro ano do EM: 01 turma com 26 alunos;

Segundo ano do EM: 01 turma com 32 alunos;

Terceiro ano do EM: 01 turma com 11 alunos.

Em Tapuirãma a distribuição era a seguinte:

Primeiro ano do EM: 01 turma com 35 alunos;

Segundo ano do EM: 01 turma com 15 alunos;

Terceiro ano do EM: 01 turma com 10 alunos.

Tais dados confirmam que no campo há uma demanda significativa pelo ensino médio, que segundo o diretor da escola só não é maior porque muitos pais matriculam seus filhos nas escolas da área urbana, por julgarem que os mesmos ainda são muito jovens para estudar no período noturno.

Observamos pelos dados relativos à trajetória escolar dos alunos matriculados no ensino médio, que o maior percentual de distorção entre faixa etária e ano de escolaridade está

concentrado no primeiro ano do ensino médio. Os dados apresentados representam a realidade de toda a escola, incluindo as turmas anexas na zona rural, conforme tabela abaixo:

Tabela 9. Relação distorção idade/ano de escolaridade no ensino médio
E. E. José Inácio de Sousa

Idade \ Ano	14	15	16	17	18	> 18	Total
1º	176	316	111	39	12	7	661
2º	2	121	254	97	13	5	492
3º	-	-	112	118	22	6	258

Fonte: SIMADE, SEE – MG. Consultado em 24.03.2018.

3.1.3 A ESCOLA SITUADA “NA CIDADE”: ESCOLA ESTADUAL DE UBERLÂNDIA

A Escola Estadual de Uberlândia foi a primeira escola pública criada no município de Uberlândia. Sua história e trajetória manifestam que sua gênese e percurso estão ligados às expectativas em torno de um ensino propedêutico e seletivo voltado às juventudes das elites ou no limite das classes médias sobretudo moradores do meio urbano.

Popularmente conhecida pelo nome de “Museu”, está localizada na Praça Adolfo Fonseca, nº 141, na região central e foi selecionada para realização desta pesquisa por receber um contingente significativo de jovens egressos do ensino fundamental da zona rural de Uberlândia. É também considerada a escola pública mais tradicional do município.

O prédio onde funciona foi uma doação da “Sociedade para o Progresso do Uberabinha” efetivada em 1928 para que nele se instalasse o “Gynásio Mineiro de Uberabinha”. Quem assinou o decreto de sua criação (nº 8.958 de 02.01.1929) foi Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, na época presidente do Estado de Minas Gerais. Em 21.04.1929 ocorreu a instalação oficial da unidade de ensino. O primeiro exame de admissão foi realizado em 15.05.1929 com matrícula inicial de 97 alunos.

Funcionou como internato e externato, oferecendo Curso Ginásial com a intenção de se criar o Curso Normal, porém isso não foi possível devido à reivindicação do município de Uberaba de situar tal curso. Em 1942, com a mudança da Lei do Ensino Secundário, o ensino foi estruturado em dois ciclos: Ciclo Ginásial, com duração de 04 anos e Ciclo Colegial com duração de 03 anos. Nesse mesmo período houve mudança do nome do estabelecimento, passando a denominar “Ginásio Estadual de Uberlândia”. Com o Decreto do Presidente Getúlio Vargas de 09.03.1944 passou a ser chamado “Colégio Estadual de Uberlândia”, e finalmente

no ano de 1973 recebeu a denominação que é mantida até os dias atuais: Escola Estadual de Uberlândia.

O Curso Normal Oficial, o Grupo Escolar anexo ao Colégio Estadual de Uberlândia com as denominações, Classes Anexas à Escola Estadual Normal do Colégio Estadual de Uberlândia e as Escolas Reunidas ao Colégio Estadual de Uberlândia, foram criados pela Lei nº 3.282 em 14 de dezembro de 1964.

No ano de 1965 foi construído um prédio escolar na Praça Tubal Vilela, nº 76, atualmente a Escola Estadual Bueno Brandão, que passou a atender um maior número de alunos sob a mesma direção do Colégio e seus anexos. Em 1972, para atender aos 5.980 alunos, foi alugado um prédio à rua Tiradentes, nº 77, com 12 salas de aula. A partir do ano de 1973, foi implantada gradativamente a Reforma do Ensino – Lei 5.692 de 11.08.1971.

A população estudantil alocada nesses 04 prédios, foi distribuída pelos mais de 05 Grupos Escolares, localizados em diferentes pontos da cidade, no turno noturno (classes de 5ª a 8ª séries) e com denominação de Classes Anexas ao Colégio Estadual de Uberlândia. Tratou-se de uma instituição que disseminava os modelos educacionais e deu origem a outras instituições de ensino.

Em 1973, por ato do governador do Estado, com base no Decreto nº 15.249 de 09.02.1973, as classes anexas desvincularam-se do Colégio Estadual de Uberlândia e passaram a integrar os Grupos Escolares onde funcionavam, completando o Ensino de 1º grau (1ª a 8ª séries). Nesse mesmo ano o prédio da Praça Adolfo Fonseca, nº 141 (sede) passou por uma completa reforma. As instalações foram reinauguradas no dia 06 de junho de 1973. O prédio da Praça Tubal Vilela, nº 76 passou também a constituir unidade independente, integrando-se à E. E. Bueno Brandão – 1º grau. No ano de 1974 o Curso Normal Oficial e o Grupo Escolar Anexo ao Colégio Estadual de Uberlândia passaram a denominar-se Escola Estadual Anexa à E. E. de Uberlândia T 12.

Em 1975 a E. E. de Uberlândia funcionou atendendo alunos de 1º e 2º graus, em todas as séries, nos prédios situados à praça Adolfo Fonseca, nº 141, à rua Duque de Caxias, nº 50 (em prédio cedido) na unidade Escolar Messias Pedreiro, B. Erian, e à Praça Doutor Duarte, nº 33. Ainda no ano de 1975, de acordo com a Resolução SEE nº 1410/1975, a escola recebeu autorização para ministrar as seguintes habilidades profissionais em nível de 2º grau: Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas e Desenhista de Decoração. Este último deixou de ser ministrado em 1977, por não atender às necessidades do mercado de trabalho. Em 1980 a E. E. Anexa à E. E. de Uberlândia T 12 passou a constituir-se unidade independente, com a denominação de E. E. Enéias Oliveira Guimarães, de acordo com o Decreto nº 20.870 de 10.10.1980. Em 1984 o curso de Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas foi extinto,

passando a escola a oferecer o curso de 2º grau sem habilitação e o 2º grau com habilitação em magistério. O funcionamento ocorria em dois prédios: um próprio do Estado, localizado à praça Adolfo Fonseca, nº 141 e outro cedido pela Prefeitura Municipal no turno noturno, na praça Dr. Duarte, nº 33. Essas classes anexas foram extintas em 1984, passando a funcionar no prédio sito à praça Adolfo Fonseca, 36, turmas de Ensino Médio (Colegial e Normal), diurno e noturno, e 18 turmas do ensino fundamental (5ª a 8ª série) no turno vespertino.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20.12.1996 e do Decreto nº 2.208 de 17.04.1997 que normatizam acerca do Ensino Profissionalizante no Brasil (art. 5º), a educação profissional passou a ter uma organização própria e independente do Ensino Médio. A partir de 1997 não foram realizadas novas matrículas para o Curso Normal, ficando resguardado o direito de conclusão aos alunos já em curso até o término do mesmo em 23.12.1998.

Atualmente, a E. E. de Uberlândia ministra o ensino fundamental (com turmas do 6º ao 9º ano), o ensino médio regular, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Curso Técnico em Meio Ambiente integrado ao ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos – EJA, por meio do PROEJA. Um curso voltado para o atendimento do mercado de trabalho, em consonância com as reformas mais recentes do ensino médio.

Ao voltarmos nosso olhar para os projetos pedagógicos das escolas em questão, não foi possível identificar qualquer tratativa ou problematização acerca das questões relacionadas às especificidades da educação do campo. No caso do projeto pedagógico da Escola Estadual de Uberlândia e da Escola Estadual Prof. José Ignácio de Souza, os sujeitos que são oriundos da zona rural de Uberlândia, nem ao menos são citados no contexto situacional da escola. Quanto ao projeto pedagógico da Escola Estadual Artur Bernardes há o reconhecimento que a unidade escolar atende predominantemente alunos oriundos da zona rural, no entanto não passa disso.

3.2 NARRATIVAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL SITUADA NO CAMPO

A produção de dados foi realizada no mês de maio do ano de 2018, na sala de supervisão escolar, no período matutino. A entrevista narrativa foi realizada a partir de roteiro semiestruturado com a Professora Marilane e com a Professora Cristiane, ambas professoras do componente curricular de matemática.

A Professora Marilane tinha 39 anos na ocasião e residia em Araguari. É formada em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari - FAFI. Leciona desde

o ano de 2002, e na escola do distrito de Amanhece está desde 2005, tendo sido efetivada em 2006, passando a atuar somente nesta escola.

Já a Professora Cristiane tinha na ocasião 46 anos de idade e residia no próprio distrito. É formada em ciências e matemática pela na antiga FAFI, que hoje é Instituto Master Presidente Antônio Carlos - IMEPAC em Araguari, e tem pós-graduação em matemática. Coursou Pedagogia a distância. Leciona desde 1995 na escola do distrito como contratada. Atualmente atua como professora de matemática somente na escola do distrito de Amanhece.

A Professora Marilane já havia trabalhado na escola por um período curto como professora contratada substituta de matemática. Depois, com a oportunidade do concurso em 2004 efetivou-se ali em 2005. Para ela escolher a escola é “privilégio” conquistado com a aprovação no certame. Por sua narrativa descobrimos que ela poderia ter escolhido lecionar em Araguari, mas escolheu a escola do distrito porque “já havia trabalhado nela, gostava da escola, dos alunos”.

A Professora Cristiane vê sua presença na escola situada no distrito por duas razões: primeiramente por “gostar da profissão, amar a profissão” e em segundo lugar porque é moradora do distrito.

3.2.1 NARRATIVAS SOBRE O CAMPO, A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO

Instigada pela pesquisadora a falar sobre suas concepções acerca da Educação do Campo, a Professora Marilane manifesta um juízo restrito de que esta é a educação para os que residem no campo, no meio rural ao dizer:

Olha, eu entendo assim, é, voltando aqui pra escola como a maioria dos nossos alunos aqui, ele, ele reside em fazendas, então a gente entende que ele é do meio rural né. Isso que eu entendo. (MARILANE, 2018).

Vemos a assunção de uma especificidade em seu olhar que de fato é crucial no entendimento da questão. Exploramos a partir daí, na narrativa da professora, os trechos que nos permitem verificar como se dá, ou acontece alguma formação para essa realidade. Percebemos que o fato do distrito não ser considerado rural, conforme normas do IBGE, faz com que de pronto a falta de formação seja algo coerente. Nesse sentido não há sequer

conhecimento de questões elementares constantes nas Diretrizes para Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais (2015) que norteiam a definição de escolas do campo. Notamos isso ao encontrarmos o trecho abaixo:

Formação específica para a zona rural não. Porque aqui não é considerado zona rural. Então não. (MARILANE, 2018).

Desse modo, a formação oferecida é uma “formação continuada geral”, ou seja, que não se articula com as políticas para a educação básica do campo e desconsidera o universo cultural e produtivo que é o campesino, isso, reconhecido por ela mesma.

Agora o que a secretaria fornece pra nós geralmente é um curso por ano, assim ele oferece curso de formação onde nós participamos da escola, sempre que tem a gente participa, mas não é nada voltado a zona rural. É um curso de formação continuada geral assim, pra todos os professores, mas não voltado pra zona rural. (MARILANE, 2018).

A Professora Cristiane também nos conta que atualmente não existe nenhum curso voltado para essa questão da educação do campo. Mas, com mais tempo de atuação na escola se recorda de iniciativa na época do Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI, quando houve alguns cursos de educação para o campo. Segundo ela, isso aconteceu durante 1 ano com o primeiro ano do ensino médio, mas só naquela época mesmo.

Quando perguntada sobre o conhecimento de algum projeto, alguma lei específica para educação do campo ou sobre as Diretrizes para Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais, a Professora Marilane disse não conhecer nada. E o mesmo acontece quando perguntamos se havia no PPP (já sabíamos que não havia nada devido à pesquisa documental realizada) de sua escola alguma consideração específica para a zona rural, e a resposta segue no mesmo sentido. O do desconhecimento.

Em sua narrativa vamos notando que ela percebe uma especificidade da escola na medida em que atende moradores do campo, mas utiliza a informação de que ela não é considerada uma escola do campo para afastar dela e de seus profissionais, qualquer responsabilidade por se apropriar melhor da questão e isso fica claro quando diz:

Eu desconheço, que eu não vou falar que não tem porque eu desconheço se a escola tem. Por que a nossa escola ela não é considerada rural, não é considerada. (MARILANE, 2018).

Essa lógica que vemos como uma mistura de desconhecimento, medo e recusa, é desenvolvida não sem alguma confusão. Na LDB não é utilizado o termo ‘campo’. Na sequência:

Na LDB tem escola no campo né. Aqui, a nossa escola ... é... porque eu acho que escola do campo tem que acontecer, a entidade, a escola tem que estar no campo né, pela lei. Aqui como a escola é no distrito, a maioria dos alunos que mora no campo, eles têm o transporte pra vir pra escola do distrito, né. É considerado uma escola do campo, mas a escola diferenciada né, com os, com as mesmas, as mesmas leis, mesma universidade da escola urbana né. (MARILANE, 2018).

Ao mesmo tempo ela frisa o diferencial dos alunos dessa escola sustentando que não é apenas uma questão geográfica, mas de compromisso como vemos no trecho em que fala da escola do campo.

Sim. Há uma grande diferença nos alunos sim. É, no compromisso né? No compromisso com a escola, é, os meninos, os alunos de zona rural, eles sentem mais, têm mais compromisso com as atividades. As atividades desenvolvidas dentro da sala de aula, projetos, é, na educação, na disciplina. (MARILANE, 2018).

Ainda que tenhamos percebido visões distintas quanto ao “ser uma escola do campo” notamos pelas narrativas que as professoras da escola parecem ter no horizonte a consideração das especificidades do lugar e de seus moradores como fica perceptível na seguinte colocação da Professora Marilane.

No ano passado, a professora de geografia, ela desenvolveu um projeto aqui que era de produtos do campo, onde os alunos juntamente com a ajuda das famílias produziram doce caseiro. Teve doce, tempero, café

que um, da região o café. E foi onde teve, a feira do empreendedorismo né. (MARILANE, 2018).

Segundo ela a realização do projeto, que contou com o fundamental auxílio das famílias, era:

... projeto voltado pro campo. Então são todas coisas do campo, coisas que a própria família juntamente com o aluno e a escola desenvolveu. Teve essa feira o ano passado, feira de empreendedorismo. (MARILANE, 2018).

Vimos nessa atividade um exemplo de metodologias valorizadas pela Educação do Campo como a participação da comunidade, a valorização dos mecanismos de produção da agricultura familiar. É como se sem falar que fazem educação do campo, a façam em alguns momentos com clareza, porém de maneira isolada e desarticulada com o PPP da instituição e das políticas vigentes para a educação do campo. As dificuldades em prosseguir com atividades diferenciadas e específicas são as mesmas que encontramos nos apontamentos de Lima (2012): as condições precárias de funcionamento e a falta de investimento.

Esse trabalho, pra fazer ele durante todo ano juntamente com a família né, teve gastos. Eu acho que pra desenvolver ele durante o ano todo, ele é meio complicado né, então no caso ela desenvolveu um bimestre esse trabalho com os meninos. (MARILANE, 2018).

Percebemos que não se tratam propriamente de projetos de uma educação do campo, mas de ações isoladas com objetivos específicos sem, a princípio, colocar em reelaboração uma proposta educacional ou mesmo os PPPs.

A imagem da escola que vai sendo tecida pela narrativa, denota essa escassez de recursos que é confirmada pelos estudos do Censo 2016, conforme mencionado no capítulo 1. Como consequência dessas condições precárias, o afastamento e o desvalor para com essa escola se fazem presentes, e isso repercutirá na narrativa dos jovens do campo conforme veremos no capítulo 4.

Até alguns recursos sim, tem como. Agora assim muita coisa a escola não tem recursos, não tem os recursos, não tem, não tem o jogo. A

escola por exemplo, a sala de informática não funciona, porque era um acesso que eles poderiam ter através da escola né. Não funciona aqui a informática, não funciona. Tem muitas limitações. (MARILANE, 2018).

A Professora Cristiane afirma também que não há nada de específico no PPP mas assim como a Professora Marilane nos conta sobre os projetos demonstrando que há a preocupação com a leitura de mundo do próprio lugar:

Na proposta pedagógica da escola, é, dentro dos conteúdos né, de cada conteúdo, é o que eu te falei. É na geografia a gente sempre trabalha, é, os projetos, quando vai trabalhar região, o, o, tipo de, de, é, biomas né. Ciências sempre trabalha, né. O cerrado, aí sempre volta para o conhecimento do aluno né. Na geografia, nas ciências, na biologia, é, artes também os meninos fazem muito trabalho. (CRISTIANE, 2018).

Há na fala da docente uma valorização que se restringe ao conteúdo, mas em desacordo ou desconhecimento da LDB que já prevê em seu art. 28, não somente conteúdo específico, como também calendários, metodologias e etc. Vemos como há o investimento na formação dos trabalhadores do campo.

Procura trabalhar as datas né. Como nós vamos fazer agora, o projeto, é, no dia primeiro de maio que foi dia do trabalhador, nós vamos comemorar o dia do trabalhador rural no dia 25 de maio. Nós vamos fazer apresentação de teatro né, é, explanar algumas leis pros trabalhadores e terminar com a noite do macarrão com os trabalhadores. (CRISTIANE, 2018).

No dia a dia as aproximações com as coisas do campo acontecem, mas a leitura é de que elas favorecem a deixar mais interessante o currículo já que elas acontecem

dentro dos conteúdos que a gente trabalha, porque a gente trabalha dentro do CBC¹⁶, então dentro desses conteúdos sempre que a gente pode tá vai fazendo a associação e trazendo ali pra realidade a gente faz isso aqui, sempre para “tornar um pouquinho mais interessante o conteúdo. (MARILANE, 2018).

Mas notamos mais que preocupação com o currículo na narrativa da Professora Marilane, quando ela fala das atividades e quando mostra a preocupação com o ‘trabalho’ frisando que ele é para as juventudes rurais que estudam na escola, algo do cotidiano. Para além disso ela identifica traços de um trabalho que é da lida com a terra quando narra:

Porque, por exemplo, o nosso aluno aqui eles já trabalham né. Então eles trabalham muito com porcentagem porque ele planta através de porcentagem, ele arrenda a terra, vou trabalhar com tantos por cento. Então isso aí a gente, ele, ele planta lá, ele leva pro Ceasa que é lá em Uberlândia né. Então ele já tem essa, então nessa parte aí a gente já tenta trabalhar dentro da realidade dele. (MARILANE, 2018).

São estratégias também expostas pela Professora Cristiane e que compõem todo um repertório próprio direcionado para o trabalho no campo, como vemos na fala abaixo, na qual destacamos a palavra “arroba” que possui sentido claro para os camponeses e não para as juventudes urbanas.

*A gente procura planejar as aulas dentro daquilo, da realidade do aluno, da vivência dele. É, como trabalho matemática, então sempre procuro trabalhar situações-problemas que envolve o trabalho dele, né. Como, o, é, a porcentagem que ele, que ele ganha durante o trabalho dele. No sexto ano a gente sempre trabalha, é, com **arrob**as né, pesos, medidas. (CRISTIANE, 2018).*

¹⁶ Currículo Básico Comum (CBC).

3.2.2 SOBRE OS ALUNOS DO CAMPO

A visão das professoras sobre os alunos do campo envereda por duas leituras conforme avançamos com as narrativas. Como vimos no tópico anterior há a compreensão de que os jovens da escola são trabalhadores e têm no campo lugar de vida e trabalho. Por outro lado, demonstram ausência de conhecimentos que também estariam atrelados a essa condição, o que atrapalharia sobretudo as avaliações externas. Isso fica explícito conforme ela explica:

O nosso aluno aqui, ele tem muita dificuldade, muita dificuldade em matemática. Então quando a gente percebe isso, às vezes vai fazer uma avaliação externa, lá na avaliação externa, eles veem lá uma questão falando do metrô. (MARILANE, 2018).

A continuação revela que o expediente de culpabilização recai sobre os alunos que não sabem as coisas da cidade. Como se devessem saber mais delas, do que sobre a própria realidade.

Nosso aluno não conhece o metrô, não conhece. Às vezes nós temos alunos aqui que não sabem o que é um cinema. Então ele não sabe não sabe o quê que é uma peça de teatro. Então às vezes é, tem esse, essa diferença aí né. Então eles são bem, é bem restrito aqui à realidade dele aqui né. É muito restrito, e eu tenho aluno que tem muita dificuldade. (MARILANE, 2018).

Conforme percebemos, a questão é que as propostas para educação do campo não chegam aos docentes. Assim, devido à falta de conhecimento e formação, as práticas ligadas à terra dependem de certo didatismo ou improvisação dos docentes.

A professora Marilane cita a questão do transporte.

O que eu percebo é que às vezes o aluno aqui da zona rural, ele tem muita dificuldade, por exemplo é chove muito aí o transporte tem dificuldade de pegá-lo, então às vezes esse menino fica alguns dias fora da escola. Então tem essa dificuldade. (MARILANE, 2018).

Para a Professora o transporte, ou ausência dele é o que afeta diretamente a aprendizagem. Mais uma vez a responsabilidade e o ônus recai sobre o aluno que depende do transporte. Esse aluno assume as consequências por não conseguir chegar à escola.

A assiduidade já até falei na questão anterior né. Às vezes não falo assim que são todos, mais dependendo a localidade onde alguns moram, eles têm essa dificuldade de, de vir pra escola. Nós temos alunos ali que eles são ótimos alunos, mas teve, esse ano mesmo eu fiz a reclassificação, teve que fazer por conta de faltas. O aluno ele, ele vem né, mas ele falta muito por conta do transporte. (MARILANE, 2018).

Apesar dessas dificuldades serem geradas em função da condição de alunos do campo, até aqui nenhum docente mencionou a possibilidade de um calendário diferenciado ou a alternância, ambos regimentados pelo decreto nº 7.352 de 2010. Pelas narrativas, vamos confirmando que a dificuldade de aprendizagem dos jovens do campo, não se explica por distúrbios de aprendizagem, mas pelo fato de serem do campo, de não chegarem à escola pelo transporte, pelas faltas.

mas ele consegue desenvolver e tudo, só que devido à quantidade de faltas ele teve que fazer trabalhos de compensação de carga horária né, ele teve que ser reclassificado. Então tem muito disso aqui nesse distrito né, então quando o aluno já tem uma facilidade, apesar deles ter né tantas quantidades de falta, ele ainda consegue. Agora quando nós temos alguns alunos que têm muita dificuldade e ele já falta muito aí nós temos essa dificuldade maior, porque a falta dele participar das aulas do dia a dia, aí é muito, aí é complicado. (MARILANE, 2018).

A culpa do aluno que não consegue pegar o transporte também aparece na narrativa da Professora Cristiane. Além de causar as faltas é o transporte que os retira antes do final de muitas aulas mesmo que a escola não libere.

Porque às vezes tem muito problema de transporte que eles faltam mesmo. E eles justificam essa falta. A pontualidade também é a mesma

coisa, porque eles chegam no horário né. Ah, o transporte deixa aqui na porta. Quando atrasa é o motorista sempre avisa, e eles pegam também durante o final da aula. A escola não libera antes. (CRISTIANE, 2018).

A utilização de alguns expedientes é realizada para minimizar os prejuízos porque “*Eles ficam sem assistir várias aulas*”. Na fala da Professora Marilane:

Aí é oferecido pra ele todos os trabalhos após, porque ele tem direito de fazer. Mas ele tem essa dificuldade. Se ele não assistiu a uma aula como que ele vai fazer uma recuperação? (MARILANE, 2018).

Depois a questão do acesso à internet na fala da mesma professora, demonstra que em sua visão os jovens estão em uma situação de desvantagem:

É, quanto à pesquisa alguma coisa que for pesquisar, os meninos às vezes aqui da zona rural é restrito né. Quanto ao aluno da urbana ele tem acesso à internet, a muita coisa. Aqui no meio rural já é uma coisa mais restrita, então a gente vê essa diferença aí. (MARILANE, 2018).

A fala abaixo sintetiza a lógica. Embora o Estado não invista, não forme, não garanta a estrutura física, a dificuldade maior é o transporte que explica porque o aluno não chega e assim não aprende. Não discordamos de que a presença seja fundamental e um dos elementos que mais favorecem a aprendizagem. O que nos causa preocupação é a culpabilização dos estudantes e suas dificuldades com o transporte como principal questão.

Assim o que eu mais vejo de diferença são esses pontos assim né. Às vezes muitos tá faltando e quando a gente vai ver o aluno, é porque deu problema no transporte. Então às vezes eu acho dificuldade nessa parte. (MARILANE, 2018).

A percepção sobre os jovens alunos do campo vai matizando melhor a perspectiva dos professores para além das restrições, das faltas, do desconhecimento das coisas da cidade.

Marilane explora outros instrumentos para a aprendizagem, mais apropriados aos jovens do campo quando explica a lógica do “*Tarefa de casa sim, trabalho em grupo não*” dizendo:

Os trabalhos quando tem é essa dificuldade de trabalho em grupo. Todos os trabalhos eu marco pra fazer aqui na escola durante meu horário, mas só eu né. Eles não levam trabalho pra fazer em casa não. Agora as tarefas de casa, às vezes não vou te falar que cem por cento faz. Cem por cento não faz não, mas uns 90 por cento tem o hábito já de fazer. (MARILANE, 2018).

A necessidade de pensar outras estratégias de ensino-aprendizagem também aparece na narrativa da professora Cristiane sempre atinente ao fato da maioria trabalhar e também de morarem longe uns dos outros.

É, esse é um problema que a gente enfrenta. O trabalho pra casa. É, porque os alunos, cada um, mora em uma região né. Não têm como encontrar, trabalhos em grupo. O trabalho em grupo a gente procura fazer dentro de sala de aula, porque mesmo eles vindo pra escola pra realizar os trabalhos em grupo é difícil por conta do transporte, cada um mora em uma região diferente. E a tarefa de casa sempre deixa a desejar. Levando em conta que esse aluno, ele chega em casa, ele vai pra roça, pra cuidar pra ajudar a família né. (CRISTIANE, 2018).

Acerca das relações interpessoais e da participação em atividades tanto em sala quanto extracurriculares, vimos que as narrativas se aproximam do que trabalhos como o de Araújo (2010) revelam e que dão conta de que a afetividade é característica nas relações entre professores e alunos do campo. Mas o destaque é mesmo para o perfil dos alunos do campo que além de ter no trabalho um diferencial importante “são alunos assim carinhosos, têm muito respeito, a questão da responsabilidade né, eles têm dificuldade, têm uma honestidade muito grande né”.

Para a Professora Cristiane o que existe na escola é “Uma boa relação né, entre os colegas, eles com a gente, eles com os funcionários né. Não deixa de ter atrito né. O ser humano sempre tem um atrito, mas é, é uma boa relação”.

Quanto à participação:

Se for uma atividade aqui na escola onde ele tem o transporte, eles participam. Agora se for uma atividade onde, extraclasse onde ele não tem esse transporte, eles não têm como participar. Então tem que ser atividades dentro do horário de aula onde eles têm o transporte pra poder participar. Agora se marcar uma coisa extraclasse onde ele não tem esse transporte, ele não vem. (MARILANE, 2018).

Nas atividades extracurriculares como excursões, visitas a museus e coisas desse tipo:

Participam! Aqui já teve. Acho que se não me engano foi o ano passado. Mas foi assim, restrito o número né o número de alunos, teve um projeto onde os meninos foram, esqueci agora o nome daquela cidade daquele onde tem os dinossauros. Próximo a Uberaba ali. Os alunos participaram, mas assim é um projeto restrito né, da professora de, de biologia, onde os meninos foram. (MARILANE, 2018).

É importante salientar que há práticas individuais ou em parcerias entre alguns docentes, mas não há de fato uma reflexão ou um projeto de educação do campo que se vincule a perspectivas contra-hegemônicas, voltadas para a emancipação dos sujeitos.

3.2.3 SOBRE O ENSINO MÉDIO E AS JUVENTUDES RURAIS

Antes de enveredarmos nas perspectivas das professoras sobre o ensino médio para os jovens do campo, devemos explorar o que pensam sobre esses jovens quando da chegada a esse nível. Vimos no início deste capítulo, que nas turmas de primeiro ano do ensino médio da E. E. Artur Bernardes há um número sutil de alunos com distorção de idade / ano de escolaridade. Sabemos também que é na transição do ensino fundamental para o ensino médio que muitos jovens abandonam os estudos para trabalhar.

As professoras acreditam que os jovens egressos do ensino fundamental (articulamos que a maioria venha de escolas situadas no campo), não sintam tanta dificuldade na passagem do ensino fundamental para o ensino médio. Para a Professora Cristiane o fato de virem de outra escola do campo justifica a adaptação positiva de um nível a outro. Isso nos é revelado no trecho em que explica que:

Dificuldade não, porque todos os alunos nossos do ensino médio, é, eles vêm pra escola do município do primeiro ao quinto ano. E vêm pra cá do sexto ao nono. São todos do mesmo distrito né? Todos aqui da mesma região. Tá explicado então. (CRISTIANE, 2018).

Entendemos que Professora Cristiane optou por uma análise na esfera das relações, da adaptação à escola. É a Professora Marilane que traz em sua narrativa a avaliação de que muitos carregam fragilidades dessa etapa que implicam em dificuldades na matemática. A leitura aponta o desinteresse pela matemática como motivo dessa fragilidade.

O nosso aluno, ele tem um desinteresse muito grande, principalmente pela matemática, acho que onde ele acha que a dificuldade é maior. (MARILANE, 2018).

A estratégia nesses casos seria trazê-los para a realidade.

mas quando a gente traz aqui pra realidade que ele vê, que ele precisa saber...Porque eu falo pra eles: Não adianta ter só a calculadora você precisa saber trabalhar com ela! Aí eu acho que se torna mais interessante sim, mais instigante. (MARILANE, 2018).

Quando falam sobre a reforma do ensino médio, sobre a conjuntura atual vemos novamente certo conflito ou dubiedade na leitura da escola, do público. As narrativas revelam enfim o pertencimento ao universo da educação do campo.

Eu acredito que pode ser uma coisa mais voltada à realidade deles né. Bom, a gente tá confiante aí com essas novas propostas que vêm do Ensino Médio né? Que seja alguma coisa, que seja no nosso caso aqui né? Que apesar da escola não ser considerada do campo, é do campo né? (MARILANE, 2018).

Na continuidade o retrato já mais nítido como se o pertencimento acionasse a fala de outro ângulo. Ângulo que enxerga o esvaziamento das salas.

Porque a gente às vezes começa uma turma, uma escola pequena a gente tem uma turminha de cada. A gente começa lá no sexto ano uma turminha de trinta e cinco alunos. Aí o terceiro colegial termina com 20. (MARILANE, 2018).

Na fala da Professora há a preocupação com o ensino médio para as juventudes do campo que deixam a escola. Um ensino médio que pense para eles o trabalho.

Tem uma evasão grande né, então quem sabe se realmente esse novo projeto do Ensino Médio seja uma coisa voltada à realidade deles, ou alguma coisa profissionalizante nessa área deles, da realidade deles. Eu acredito que talvez esse número de evasão ele possa até diminuir né. Porque às vezes o nosso aluno chega no ensino médio, alguns, eles param de estudar, porque eles vão trabalhar. (MARILANE, 2018).

Após essas demonstrações de um pertencimento a um universo campesino acreditamos que seria oportuno que quase ao término da entrevista voltássemos à questão que várias vezes surgiu nas narrativas, sobretudo nas da professora Marilane da escola ser ou não “do campo”. Perguntamos se o distrito é considerado zona rural ao que ouvimos: “Morador do distrito de Amanhece. Ele já é considerado como meio rural, quem mora aqui”. Perguntamos então sobre a classificação segundo o IBGE ao que obtivemos a seguinte resposta:

Porque uma vez conversando com uma professora que trabalhava aqui no ano passado, que ela mora aqui nessa região, aqui nesse distrito. Ela falou que na documentação quando tem endereço né, já não é considerado rural. Então aí estou falando baseado nisso né. Agora quanto aos números da secretaria que eles têm a lista de todos os alunos que utilizam do meio de transporte. Então se o aluno utiliza o transporte é porque ele não mora aqui. Ele utiliza. Então tem um número grande de alunos que utiliza desse transporte. (MARILANE, 2018).

Perguntamos finalmente se por isso poderíamos admitir que uma parte considerável dos alunos da escola são da zona rural e ela responde: “São porque eles utilizam desse meio de transporte pra se chegar até a escola. Eu acredito que seja uns oitenta por cento dos nossos alunos aí que utiliza o transporte”.

Então perguntamos se a escola deve continuar existindo no campo. Ao que ela respondeu:

Olha, eu acredito que se ele tiver uma escola próxima à residência dele é mais fácil pra realidade do aluno. Nós temos alunos aqui, na nossa escola, que às vezes ele acorda três e meia da manhã e utiliza do transporte. Às vezes ele utiliza pega uma van, pra depois pegar um ônibus, ele tem que andar pra depois chegar à escola. Então você imagina um aluno que vai sair três e meia da manhã da casa dele, pra ele ir pra uma, pra um outro lugar mais longe ainda pra ele estudar. Então eu acho que quando ele tem a escola próximo à residência dele, que trabalha as realidades dele, eu acho que fica mais interessante pra ele. (MARILANE, 2018).

Para a Professora Cristiane o campo enquanto lugar pressupõe a existência de uma certa identidade em relação ao tipo de trabalho. Ela explica que:

Bom, a nossa população aqui, a população do campo da nossa região, é, ela é bem característica quanto ao trabalho deles né, que a maioria é agropecuária, né, plantação, hortifrutigranjeiros. É, eles trabalham, eles plantam essas, essas hortaliças. Levam pra Uberlândia, pra vender no Ceasa, e, assim, é dificultoso pra eles. (CRISTIANE, 2018).

Nesse sentido, ela sumariza a própria narrativa avaliando que “a escola deixa um pouco a desejar né? Esses projetos que são desenvolvidos aqui na escola.” Mesmo assim ela enfatiza que buscam considerar a realidade do lugar a partir dos projetos que desenvolvem dizendo:

a gente faz um projeto de comidas típicas, né. É, da cultura daqui mesmo. A escola, a professora de geografia sempre faz esse projeto de regionalização né. De comidas típicas, danças, e da festa junina

também eles têm uma grande participação deles né. Na dança, comida. (CRISTIANE, 2018).

Para ela é importante considerar a realidade, mas faltam condições para desenvolver um bom trabalho.

Deve ser considerado sim né, pra trabalhar com mais efetividade né, mais vezes, é, e eles gostam muito desse tipo de trabalho né. Mas o que impede mais é essa, é, é esse problema de agrupamento mesmo né. Por que tudo que vai fazer e depende do transporte, o transporte é junto com a prefeitura, então a gente não tem o transporte só para o Estado. Depende, depende muito se o transporte, se a prefeitura autoriza esse aluno voltar né. Quando fiz projeto foi grande participação deles. Eles trouxeram, é o adubo né? As ferramentas. Então foi direcionado a eles né, com a ajuda deles. (CRISTIANE, 2018).

Em sua análise:

Poderia ter um projeto específico né, que abrangesse mais esse, essa educação no campo, a valorização do campo né, do homem no campo. A gente procura fazer esses projetos, mas a gente, como, eu já havia falado antes, a gente depende muito também da questão do transporte né, das, é, dificuldades, verbas também né do Estado pra que desenvolva mais projetos. (CRISTIANE, 2018).

E finalmente lança um conselho assumindo a perspectiva mais clara e próxima da educação do campo, apesar de equívocos:

Cada vez mais que a gente deve valorizar o homem do campo né, é, que o êxodo rural vem acontecendo, aumentando a cada ano né. É, e também aqui como a maioria depende do campo para sobreviver né, então que a gente tem que, é, é, dar mais valor né, a esse, esse homem do campo e que ele permaneça no campo e na escola do nosso distrito

né, ampliando o ensino médio como foi falado aqui. (CRISTIANE, 2018).

3.3 NARRATIVAS DOS PROFESSORES DAS TURMAS ANEXAS

O distrito de Martinésia está localizado a uma distância de aproximadamente 35 km do Centro de Uberlândia, e nosso acesso à referida unidade de ensino se deu no dia 6 de abril, no período noturno por meio do transporte escolar realizado pelo município, pelo que somos gratos.

Já no trajeto em direção à escola foi possível estabelecer os primeiros contatos com a especialista de educação básica (que é supervisora escolar) e os docentes. Todo o trajeto durou cerca de 45 minutos e todo o acesso ocorreu por meio de vias pavimentadas.

Precedendo à visita uma entrevista com o diretor escolar Sr. Evandro de Miranda Neves nos esclareceu que sua visita às Turmas Anexas, bem como da especialista de educação básica – supervisora escolar, não ocorriam diariamente, e sim regularmente. No caso da direção escolar as visitas eram realizadas mensalmente, e no caso da especialista de educação básica – supervisora escolar ocorriam semanalmente. Essa organização ocorre dessa forma porque esses profissionais são compartilhados entre as turmas em funcionamento na escola-sede e as turmas em funcionamento na Turma anexa.

Na ocasião da visita em questão fomos acompanhados pela especialista de educação básica – supervisora escolar Sra. Elisabeth, que na oportunidade estava indo à escola diariamente devido ao estado de greve de professores que havia sido instaurado na escola-sede. O estado de greve não atingiu o atendimento nas Turmas Anexas. Segundo relatos da própria especialista e dos docentes, essa decisão havia partido dos próprios docentes, por considerarem que os alunos da zona rural seriam irreparavelmente prejudicados, em função de circunstâncias próprias de alunos de zona rural (dificuldades de acesso, falta de transporte entre outras questões).

O diretor escolar esclareceu ainda que o atendimento de um número maior de alunos é inviabilizado devido ao funcionamento do ensino médio ser noturno. Relatou que muitos pais não aceitam que os filhos, ainda menores de idade, estudem à noite por serem ainda muito jovens, e que nesses casos são obrigados a optarem que os filhos façam uso do transporte escolar por um tempo ainda mais extenso, para estudar na zona urbana. Esse é mais um fator de desvantagem para os alunos do campo, pois além de terem negado o direito de estudar “próximo

à sua residência” (Lei 8069/1990), ainda têm negado o direito de estudar no turno diurno, restando como única alternativa o deslocamento para outra localidade mais distante.

Realizamos entrevistas narrativas com o Professor Damaso e com a Professora Marlene. Damaso na ocasião da entrevista possuía 43 anos e residia em Uberlândia. Ele é graduado em Física pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU, com mestrado em física também pela UFU e doutorado pela UFSCar. Iniciou no ano de 2018 sua atuação na Educação Básica, no ensino médio e possuía como experiência anterior a atuação como professor do curso de graduação de engenharia entre 2012 e 2015. Na sede leciona para três turmas e nas turmas anexas de Martinésia e de Tapuirãma. São duas aulas semanais para cada turma de 1º, 2º e 3º ano, tanto para turmas regulares quanto para a Educação de Jovens e Adultos. A entrevista com Damaso transcorreu na sala dos professores, durante a visita à escola.

Nossa segunda entrevistada foi a Professora Marlene. Na oportunidade tinha 45 anos, residia em Uberlândia, com formação em Letras português-inglês e respectivas literaturas, pela Universidade Presidente Antônio Carlos. Leciona Língua Portuguesa desde 2009. Em 2018 atuava na Escola Estadual Professor José Ignácio, ensino médio, e na Escola Municipal Freitas Azevedo que se localiza na zona rural conforme sua informação. Na Escola Professor José Ignácio que é a sede da sala anexa atua desde 2014.

3.3.1 NARRATIVAS SOBRE O CAMPO, A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO

Ambos começaram sua narrativa descrevendo a chegada à escola. Damaso conta que assumiu o contrato para ministrar as aulas sem saber que também atuaria nas turmas anexas da zona rural. Ele conta que essa informação não foi divulgada no Edital de Designação. Ele conhecia a Escola Estadual Prof. José Ignácio de Sousa, mas não sabia da existência de turmas anexas. Somente no dia da atribuição é que:

Explicaram... e eu continuei com intuito de dar aula mesmo que fosse aqui. Inclusive teve um momento que eu poderia ter pego mais aulas”.
(DAMASO, 2018).

Explicaram no ato da designação:

as aulas seriam quase todas nos distritos: Tapuirãma e Martinésia. Aí eu pensei um pouco e aceitei o desafio. Depois de um tempo quando, como ainda não tinha um outro professor de física pra completar o quadro de horas do José Ignácio de Sousa fiquei. (DAMASO, 2018).

Quando pôde escolher optou por permanecer nas salas anexas, o que descobrimos quando Damaso disse:

Foi me dada a opção de escolher mais aulas na Sede, que é o próprio colégio José Ignácio de Sousa, e eu preferi colocar todas as minhas aulas, quase todas as minhas aulas nos distritos aqui de Uberlândia”. (DAMASO, 2018).

Os motivos para a escolha aparecem na sequência e transparecem por um lado a noção da sala anexa como algo “diferente”, e por outro o comprometimento com a educação pública por ter a própria formação garantida dessa maneira. O trecho é o seguinte:

Eu gosto de fazer, trabalhar em situações um pouco diferentes do normal, porque eu acho que eu consigo aprender mais coisas, aumentando meu leque de experiências. E o outro motivo é porque eu tenho uma boa formação em física, e ela foi toda feita em ensino público. Desde a alfabetização até o doutorado. E eu achei que era um, um fato para mim, que é o fato de dar aula em escola pública, é ter alguma coisa pra contribuir. (DAMASO, 2018).

Na chegada da Professora Marlene, ela já havia ouvido que as escolhas de professores para atuarem nas escolas do campo acontecem porque seria mais fácil atuar com aqueles que não tenham em mente ir muito longe. A questão de entender a escola do campo como sendo um lugar “mais fácil”, corrobora a visão trazida por Damaso.

Alguns professores né, infelizmente, ainda escolhem trabalhar com esse público pensando na facilidade né, pensando que esses meninos tenham

um objetivo de vida diferente. Eles pensam a priori que os alunos querem apenas terminar o ensino médio e depois fazer um curso técnico, né, ou simplesmente parar mesmo. (MARLENE, 2018).

Não é o que ela pensa na medida em que nos conta que tenta

trabalhar justamente a conscientização desses meninos pra que eles não parem, pra que eles não se sintam, é, que eles não se, não cerceiem seus conhecimentos, que não parem de estudar, e não se contentem somente com o final do ensino médio, que eles busquem sempre mais. (MARLENE, 2018).

A partir disso nos ofereceu pistas sobre como ela se percebe em relação ao campo.

Pensando nisso, eu me considerando uma boa profissional resolvi sair da minha zona de conforto que é a cidade e atender essa população, e levar pra eles aulas com mesmo nível que eles teriam na cidade, é, no período matutino. Por que há uma grande diferença de carga horária, entre o matutino e o noturno. O noturno, ele é reduzido né. MARLENE, 2018).

Notamos nessa fala a admissão de um lugar de superioridade das aulas: no período matutino e da cidade.

O Professor Damaso, quando questionado sobre a existência de alguma formação para a atuação no campo mostra um desconhecimento pautado na experiência da designação de aulas.

Eu não sei exatamente se sim, que eu tenho conhecimento nenhum. Mas eu também não passei por nenhum processo de qualificação. Eu fui, é, eu fui pela designação, então eu não tive um período de preparo antes se ele teve. Então eu não sei se tem, ou se não tem. (DAMASO, 2018).

A Professora Marlene (2018) é mais taxativa em sua fala quando enfatiza em seguida que “hoje a secretaria não oferece nada pra nós nesse setor aí”. Mais uma vez, percebemos que as práticas que valorizam a realidade do aluno do campo não são planejadas em PPPs ou

em uma visão sistêmica do ensino em localidades não urbanas, mas ficam a cargo da criatividade ou mesmo da improvisação do docente. Não desconsideramos a ação do docente, mas é que não se trata de governo, muito menos de estado.

Nos trechos das narrativas que tematizam a docência vemos que o Professor Damaso traz em suas narrativas a preocupação com o desconhecimento desse universo que é o campo e de seus sujeitos. Nesse sentido avalia que sabe pouco sobre o “mundo” do aluno da zona rural e isso o leva a buscar “adaptações”. Em suas palavras acredita “*que me falta conhecimento no assunto, pra conseguir perceber com mais nitidez*”. Ele narra reflexivamente transparecendo como esse desafio implica na busca por uma outra prática:

Eu tento, e acho que às vezes eu consigo. Só que as minhas tentativas ficam meio difíceis de ter resultado, porque eu não sei exatamente como que é o mundo do meu aluno de, da zona rural. Me falta esse conhecimento pra poder conseguir fazer mais adaptações, mas uma coisa que eu aprendo didática é que quanto mais aquele parecer real pro aluno do dia dele mesmo, ele vai ter mais interesse, vai ser mais fácil pra ele aprender. Olha, as aulas que nós estamos tendo agora, tá indo pro final do 1º bimestre. E, parece outra vez, eu não tenha visto ainda, outra vez eu não tenha a percepção pra saber. Mas como nós estamos no começo do ano pode ser que ainda tenha. (DAMASO, 2018).

Entrevemos aqui portanto uma necessidade de formação continuada que contribua com sua prática.

Num esforço memorialístico, próprio da narrativa, ele se recorda de já ter tomado conhecimento de algo sobre a educação do campo. Diz que:

Há pouco tempo eu tive conhecimento que existe uma, uma educação específica para pessoa do campo, que ela tem o intuito de que a pessoa, ela se desenvolva nos seus estudos, faça proveito desses estudos, até mesmo de graduação, e ou coisa assim, para a vida dela no campo. (DAMASO, 2018).

Segundo ele, esse conhecimento foi tomado de uma aula preparatória de um concurso público para o ano de 2018. Revela também que:

Se existe no PPP da escola sede algo voltado às juventudes rurais das salas anexas a mim até agora não foi passado, como, eu sempre volto à questão de ser começo do ano e minha experiência pouca, eu não sei se vai ter ainda. (DAMASO, 2018).

A questão da educação do campo aparecer como conteúdo de concurso público, já sinaliza um avanço, no entanto a falta de formação dos docentes persiste, apesar de um arcabouço legislativo que baliza a questão.

Ele mesmo produz reflexão profunda sobre a formação para a educação do campo ao dizer:

É porque cai na parte de legislação, então como tem uma lei aprovada pra esse, nesse sentido, é, acabou estudando. O problema é que, eu acho que Uberlândia tem um enfoque, economia agropecuária, mas não tem nenhuma escola que é voltada, é, por, essa lei. Eu acho que faria uma diferença grande. (DAMASO, 2018).

Na sequência da narrativa notamos uma espécie de surpresa na fala de Damaso quando diz “até mesmo graduação” e o reconhecimento de que essa educação deve ter “proveito”. Na continuidade demonstra uma percepção de que a cidade de fato encanta, ilude pelo discurso do maior conforto, mas que uma educação voltada para o campo seria “útil”. Vejamos este trecho.

porque tem muitas pessoas do campo que eu acho que elas são iludidas pela cidade, porque encontra talvez mais conforto, mas isso há muitas pessoas que gostam do campo e se elas tivessem uma educação realmente voltada pra ela se desenvolver, os seus conhecimentos do campo, é, seria muito útil. Mesmo assim nós temos aluno, hoje mesmo nós tivemos um aluno, passando, visitando aqui, que ele tá fazendo agronomia. (DAMASO, 2018).

Essa visão do Professor Damaso está em consonância com a questão da educação do campo, e evidencia a ideia de valorização, muitas vezes equivocada do espaço urbano. Ele prossegue problematizando a prática docente e exprime sua angústia ao traduzir o desafio em uma simples questão: - O que deveria fazer!

Outra questão que eu percebi das minhas aulas...Então eu mesmo eu né? Foi até uma pergunta que eu fiz para o professor que estava dando a aula ... - Se eu fosse dar aula de física numa escola direcionada pra educação do campo, o que que eu deveria fazer. A resposta dele foi que eu deveria redirecionar minha aula de física para o mundo do aluno do campo. (DAMASO, 2018).

E retorna a questão da formação, como se pela primeira vez parasse para refletir sobre o próprio espanto e desconhecimento. A falta de formação é evidente nas narrativas, apesar de mais de 15 anos de vigência das *Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo*, que prevê, além da formação inicial, a formação continuada.

Há espanto pela falta de formação como percebemos no trecho em que relembra essa conversa com outro professor na escola e narra:

Aí eu perguntei pra ele assim: como eu não tenho formação nenhuma, nenhuma, é... nenhuma das disciplinas da universidade, nem de mestrado, doutorado, graduação...elas não me deram esse conhecimento, como que eu adquiro? Aí, o professor precisa fazer uma especialização nessa área. (DAMASO, 2018).

Como já sinalizado em trabalhos como os de Araújo (2009) resgatar o campo na própria trajetória (na maioria das vezes em uma visão bucólica e romântica) ajuda a delinear algo para atuar como professor, o que parece ser a estratégia de Damaso quando rememora e diz:

eu tenho um gosto pela cultura, é, da roça. Aquela cultura mais antiga mesmo, sertaneja mesmo. Devido também a muita influência dos meus pais. Eu tenho uma boa experiência também porque na minha infância, a, o local que eu mais gostei de morar, quando eu tinha 9 anos, era numa chácara. Então tinha toda essa questão do mundo da roça, assim,

da liberdade, frutas pra comer, lugar pra brincar. A maior liberdade é que eu não vejo pessoal de, principalmente nessa época nas cidades têm. (DAMASO, 2018).

Sintetizando o que consegue ajuizar da situação que vivencia ele afirma:

Eu acho que tá faltando muita coisa pra acontecer aqui em Uberlândia. Tá precisando especialização dos alunos, tem que ter alguém, tem que ter um lugar que ofereça...Tem que ter pessoas interessadas em fazer especialização e principalmente pessoas que vejam que não é só uma forma de, mais fácil de entrar, arrumar uma vaga de emprego, mas sim tentar desenvolver uma questão social. (DAMASO, 2018).

A frase final evidencia que ele já teria ouvido que ingressar na educação em escolas no campo seria “uma forma mais fácil de entrar” quando deveria ser uma questão social. Nesse ponto enxergamos uma leitura inclusive política da educação do campo, quando ele usa o termo “questão social”.

A narrativa da Professora Marlene reprisa memórias que dizem da ausência de formação, ausência de conhecimento como a de Damaso. Ela também inicia sua narrativa nos contando que nunca viu nada “voltado pra esse tipo de educação” e considera que isso

... teria que partir da própria Secretaria de Educação de Estado, né? Trabalhar uma disciplina voltada... (MARLENE, 2018).

No momento seguinte ela faz inclusive uma comparação sinalizando que para outros temas já há uma atenção maior no sentido da formação.

Por exemplo...Hoje nós temos uma disciplina pro ensino noturno que é a Diversidade, Inclusão e Mercado de Trabalho, que nós trabalhamos isso. E, poderia sim é...para substituição para as escolas do campo uma disciplina, um conteúdo à parte que abordasse realmente a questão do, da agricultura familiar e outros assuntos relacionados a, à rotina deles, à vida deles no campo. (MARLENE, 2018).

A Professora Marlene nos conta que desconhece as Diretrizes para Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais e que também não tem conhecimento se o PPP da escola sede diz algo a respeito. Vemos dois professores que atuam sem qualquer contato com o PPP da própria instituição.

3.3.2 SOBRE OS ALUNOS DO CAMPO

Enveredando para a narrativa com foco na docência com os jovens que cursam o ensino médio nas turmas anexas, vemos que, similarmente como acontece com a escola localizada no campo, a questão das tarefas que emerge, traz à tona o trabalho como elemento percebido no cotidiano das juventudes rurais. E que torna necessárias adaptações didático-pedagógicas como já havia sinalizado a professora Cristiane.

Veremos que as narrativas trazem concomitantemente os temas da docência conectadas diretamente à questão do perfil dos alunos.

Ainda que o Professor Damaso não faça diretamente essa inferência, nós a vimos quando dele ouvimos que:

O que eu passo pra eles para casa, é, são mais os textos que eu passo pra eles, que eu formulo e passo pra eles, falando da matéria. E eu peço pra eles darem uma lida. Vários deles sim, mas eu não sei se por, pelo fato de tempo, como é o dia deles. Vários alunos não têm trazido, mas eles conseguem, é, recuperar isso dentro da sala de aula. (DAMASO, 2018).

Segundo ele o diferencial dos que trazem os trabalhos feitos se estabelece pelo fato destes “*aproveitarem o final de semana, feriado ou “simplesmente fazem o que podem, mas realmente eles procuram entregar o trabalho, é, em dia.” (DAMASO, 2018).*

Nossa inferência parece estar na direção certa, quando notamos que na sala de aula os alunos também participam e fazem as atividades, como o Professor Damaso sinaliza ao dizer que:

Ah em sala sim. Eles têm uma boa participação. Que eu também, eu prezo muito pela disciplina né, então, meus alunos acabam

participando mesmo, porque depois que eu consigo organizar a sala, a sala parar de conversar e tal, eles conseguem um ambiente que o aluno consegue participar e fazer parte do processo didático que eu preparei pra eles. (DAMASO, 2018).

Também para a Professora Marlene o fato de trabalharem a dificuldade da realização de tarefas e por isso,

... tarefas para casa poucas são realizadas, tendo em vista que eles trabalham o dia todo e a rotina do campo nem no final de semana, ela para, ou seja, no sábado e domingo a mesma rotina que eles têm durante a semana eles têm em casa. E então quando você pede um trabalho pra ser realizado em casa, eles reclamam muito e apresentam dificuldade em realizar. (MARLENE, 2018).

Pouco depois complementa dando destaque ao perfil dos alunos e ao tempo

A não entrega dos trabalhos seria compensada pelo fato de serem alunos “mais educados” ou “mais simples”. “O que eu acho um pouco de dificuldade é em relação a tempo pra confeccionar e elaborar os trabalhos que são pedidos extraclasse, mas em contrapartida os alunos são mais educados, mais simples, mais colaborativos”. (MARLENE, 2018).

A ideia de alunos “educados”, “coitados”, “bonzinhos” e “simples” é recorrente e praticamente predominante entre os docentes que trabalham com os alunos do campo. Isso é reflexo da perspectiva hegemônica na qual os sujeitos do campo são considerados “massa humana de subalternos”. (MUNARIM, 2008).

Quando fala sobre os alunos a Professora Marlene expõe que percebe a imagem da escola da zona rural, como sendo escola do aluno “mais fraco”, um reflexo do pensamento urbanocêntrico e de uma perspectiva equivocada, que não leva em consideração que não são os alunos que são mais fracos, mas os padrões de qualidade da educação oferecida a esses alunos é que são insatisfatórios.

E zona rural tem-se uma concepção que seja mais fraco, que os alunos são mais fracos, têm mais dificuldade, e eu quis provar pra eles justamente o contrário. Então eu atuo nessas turmas levantando a autoestima deles e provando pra eles que eles podem sim entrar numa universidade federal. (MARLENE, 2018).

A leitura que faz é outra e absorve a leitura da realidade destes jovens. Os docentes conhecem pouco sobre as juventudes do campo, pois conforme lembra Wanderley (2007) essas juventudes dificilmente são alvos de debates ou pesquisas acadêmicas. De um modo geral são vistos como “aprendizes de agricultor”. (Andrade, 2012). O trecho abaixo nos remete a esse pensamento:

Esses alunos, são alunos que moram, é, nas fazendas né, no entorno do distrito. São alunos que têm uma realidade diferente porque a maioria trabalha com os pais na lavoura, ou na criação de gado. Eles têm uma vida muito difícil, poucas oportunidades”. (MARLENE, 2018).

Em relação ao transporte, diferentemente do que vimos, em Amanhece parece funcionar melhor, com entradas e saídas mantidas no tempo adequado. Para a professora Marlene o transporte é o que influencia na assiduidade que “é muito boa” porque:

Eles, é, têm uma van que passa na fazenda pra poder buscá-los. Então a partir das dezessete e trinta, porque eles começam antes um pouquinho da dezenove, a aula deles, a van passa na casa nas fazendas e eles, eles realmente são bem assíduos. Também são bem pontuais. (MARLENE, 2018).

O que não minimiza o cansaço, que para ela prejudica o aprendizado, uma outra face desfavorável, como vemos na fala seguinte.

Há um preço, contudo, que é o cansaço. Eles apresentam alguma dificuldade de aprendizado porque como eles acordam muito cedo, às 9h eles já estão com muito sono e isso atrapalha bastante o rendimento dos alunos em sala de aula”. (MARLENE, 2018).

Quando passamos a guiar a entrevista (conforme roteiro) no sentido de pensar as relações interpessoais, a Professora Marlene diz que:

os alunos da zona rural, ao contrário do que se imagina eles são muito participativos, têm muita vontade de, muita vontade de aprender né”. (MARLENE, 2018).

O Professor Damaso nos mostra por sua narrativa, que também reconhece diferenças no perfil dos alunos (mesmo admitindo que a falta de experiência não o permite afiançar isso) ao explicar:

O público é diferente, eu não consigo definir exatamente a questão do, da formação pessoal dos alunos. Eu consigo referenciar a questão social pelo fato dos meus alunos, é, estarem, em, morarem em zona rural”. (DAMASO, 2018).

Em outro momento volta a falar dos alunos frisando que:

eles têm uma facilidade de convivência, que pelo que eu ouço falar, de escolas públicas hoje. Eu acho que essa é maior. A assiduidade e a pontualidade eles praticamente têm, mesmo porque eles precisam, vários deles precisam de vans pra poder os trazer aqui, então tudo é feito muito no horário. (DAMASO, 2018).

A comparação com o alunado da sede é utilizada para ressaltar a questão da boa convivência com alunos da sala anexa quando conta que:

Na maioria das séries, das salas que eu dou aula, eu tenho uma facilidade que eu acho que é maior, a facilidade de convivência com os alunos que eu acho que é maior que, no, fosse na Sede, fosse uma escola no, na, no município de Uberlândia. (DAMASO, 2018).

Na visão da professora Marlene, o trabalho é percebido como elemento diferenciador na dinâmica das aulas, mas é prejudicada pela obrigatoriedade de relacionar sempre os conteúdos do currículo ao vestibular.

Sim, é, os alunos eles, eles mesmos têm essa mentalidade que por trabalharem o dia todo, eles já chegam na escola cansados. Geralmente a gente tenta associar o ensino teórico como o ensino prático, fazendo uma 'linkagem' aí, pra que ele tenha um maior aproveitamento dos conteúdos aprendidos. Entretanto, relacionar essa realidade e o currículo já não é tão fácil. O objetivo é mesmo o vestibular. (MARLENE, 2018).

3.3.3 SOBRE O ENSINO MÉDIO E AS JUVENTUDES RURAIS

Vimos até aqui que distinguindo-se em certa medida dos docentes da escola no campo (E. E. Artur Bernardes), o Professor Damaso e a Professora Marlene, percebem a docência nas turmas anexas como um desafio. Na leitura desses docentes o campo é visto como inferior em relação ao espaço urbano, e os alunos como “mais fracos”. Na corrente dos debates atuais acerca do ensino médio a Professora Marlene diz que:

O ensino médio hoje é muito fragmentado né. São muitas disciplinas e pouca aula pra cada disciplina né. Então a gente costuma chamar, eu costumo chamar esse ensino médio de... de comparar ele como se fosse uma colcha de retalho. E os alunos, eles têm uma realidade totalmente diferente dos conteúdos vistos na escola. (MARLENE, 2018).

E sintetiza qual é a preocupação central do ensino médio indicando o preparo para as seleções. É isso que fundamenta a fragmentação e o distanciamento com a realidade dos jovens. Ela narra:

Infelizmente isso acontece, porque a escola, ela é muito focada em preparar o aluno para o vestibular ou o ENEM, né. Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia e para o ENEM. Então nós, infelizmente nós temos uma preocupação tão grande pra preparar esse aluno pra essas provas, pra essas avaliações estaduais, federais, e que a gente peca, realmente em não aliar o ensino no campo na vida, durante as nossas aulas. (MARLENE, 2018).

A Professora Marlene vê que há para os alunos da sala anexa algumas dificuldades quando pensamos o ensino médio:

Algumas dificuldades né, pela redução da carga horária, e justamente por a escola trabalhar bastante a questão das avaliações ENEM, vestibular né, puxar bastante no conteúdo. Então eles apresentam dificuldade sim, é um pouco diferente da realidade deles. (MARLENE, 2018).

Para o professor Damaso a questão da educação do campo tem uma contribuição na dimensão da “consciência cívica” que despreza o preconceito para com o diferente, o “da roça”. Observamos isso ao rever o trecho de sua entrevista narrativa:

Eu tenho uma questão, assim, de consciência mesmo cívica que a pessoa que mora na roça, ela tem uma importância muito grande pra nossa sociedade. Eu fico assim meio chateado, às vezes revoltado, quando as pessoas fazem bullying, faz qualquer perseguição, como se fosse uma cultura pior, a cultura da roça. Na verdade, ela não é pior, não é melhor. Ela é diferente. E dentro do nosso sistema que nós precisamos de, de comércio, de ter que, às vezes, de no ao supermercado, comprar um produto, às vezes você acaba se afastando disso, mas o próprio fato do meu pai ter experiência na roça, às vezes ter uma horta dentro de casa, isso já muda um pouco do conceito. (DAMASO, 2018).

Pensando especificamente no ensino de física, que é a dimensão em que atua, o foco indo além da “consciência cívica”, seria voltado para o ENEM, para os vestibulares.

Ela (a consciência cívica) vai junto com a minha questão de ensinar física pros meus alunos. Eu, começo do ano já converso com meus alunos e vejo se o interesse deles é mais, é, passar em vestibular, em ENEM, alguma coisa assim. De acordo com o que eu vejo dos meus alunos, do objetivo deles eu posso direcionar nessa área. (DAMASO, 2018).

Ao fazer um diagnóstico de como esse direcionamento da disciplina para a dimensão cívica e para o ENEM tem acontecido ele explica:

Eu sempre tenho uma conversa como meus alunos, bem sincera do meu modo de atuar, até minha sinceridade vai do fato de eu avisar eles que não tenho experiência anterior no ensino médio. E o que eu conversei aqui, eu percebi que os meus alunos, eu poderia fazer a física mais uma forma de conceitual, que é uma forma que não se prepara tanto pra vestibular, mais torna ela mais acessível e mais gostosa de assistir uma aula de física, eu tenho feito nessa linha. (DAMASO, 2018).

Por fim, ao narrar o que pensa sobre o ensino médio e as perspectivas futuras das juventudes rurais, alunos da sala anexa, o Professor Damaso diz.

Eu acho que o aluno precisaria ter opções pra ele mesmo decidir. Então o que não pode, eu acho ruim, é o aluno que quer permanecer no campo, que ele quer fazer um estudo baseado no conhecimento dele do campo, e ele não tem a opção, ele não tem onde fazer. (DAMASO, 2018).

Encerrando o trecho fica clara ainda uma distinção entre educação do campo e da cidade “mais baseada em vestibulares”:

Se o aluno, ele quiser fazer, estudar na cidade, ter uma educação mais baseada em vestibulares e ENEM, eu acho que ele precisa da opção, ter escolha. Eu acho que se ele quer uma educação mais baseada na vida dele, ele deveria ter a escolha também. (DAMASO, 2018).

Arremata admitindo que a questão:

é uma coisa meio que complexa, porque é muitas pessoas envolvidas, muitas áreas e muitos pensamentos diferentes. Então não é

simplesmente uma só conversa no começo da aula não resolve. (DAMASO, 2018).

Narrando sobre o que pensa do ensino médio para as juventudes rurais, sobre as perspectivas que possui, a Professora Marlene sinaliza que o rumo é o da cidade porque:

... hoje em dia com as novas tecnologias né, a vida do campo não é mais como era antigamente, porque o campo hoje tem internet, tem TV, tem o transporte. E hoje todo cidadão que mora no campo tem o transporte pra se locomover até a cidade né. (MARLENE, 2018).

Quanto ao futuro dos alunos das turmas anexas, assim como para a maioria dos alunos que estão no ensino médio, a atenção dos docentes é direcionada para o ENEM e para os vestibulares. Ela acredita que:

Realmente eles frequentam a escola porque querem, ou para terminar o ensino médio e ficar tranquilo pra outras coisas. Ou mesmo abrir uma empresa, ou ter conhecimento da sua vida no campo. Ou uma parcela pequena, mas existe uma parcela de uns 20% que querem realmente, é, fazer um curso superior. (MARLENE, 2018).

A complexidade chega à narrativa quando ela reflete sobre a possibilidade de uma disciplina que “contemple o campo”, demonstrando o nível de desconhecimento e a necessidade de formação que contemple a educação do campo:

Há de se pensar uma disciplina que contemple o campo né? Porque, não tem como você trabalhar educação do campo num total... porque este aluno está vivendo hoje no campo, mas a qualquer momento ele pode vir para a cidade, trabalhar em outra atividade. Não se pode ficar, ter uma educação totalmente voltada pra, para o campo, mas sim, poderia ter uma disciplina que abordasse aí, pelo menos uma aula por semana que fosse reservada somente para educação do campo. (MARLENE, 2018).

Ao mesmo tempo ela defende que os alunos do campo estudem lá porque “*teriam mais oportunidades de aliar teoria com a prática*”.

3.4 NARRATIVAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA “NA CIDADE”

A Escola Estadual de Uberlândia é uma das escolas públicas mais tradicionais da cidade. Situada no Centro é palco das memórias da maioria dos moradores e dos eventos culturais nas festividades de final de ano.

A Sra. Iolanda de Leva Bernardes encontra-se à frente da direção da escola há mais de 16 anos, e esclareceu que a unidade de ensino atende um quantitativo razoável de alunos oriundos da zona rural trazidos pelo transporte escolar, nas variadas etapas da educação básica.

As entrevistas aconteceram no período matutino nos dias 28 de março e 09 de abril do ano de 2018, em sala cedida pela direção para essa atividade. Local tranquilo e com baixo nível de ruídos.

Entrevistamos a Professora Núbia, que na ocasião tinha 45 anos e residia em Uberlândia. Licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ingressou na carreira do magistério em dezembro de 1999, atuando com o componente curricular de sua formação, e há cerca de 2 anos tem atuado com uma disciplina criada pelo governo chamada ‘Diversidade, Inclusão no Mercado de Trabalho’.

Entrevistamos também a Professora Maria na ocasião com 62 anos, residente em Uberlândia. Formada em ciências sociais concluiu pós-graduação em São Carlos-SP e tem formação em sexualidade humana pela Universidade Federal de Uberlândia. Citou a participação em congressos e muitos cursos “que sempre ajudaram muito para a minha profissão”. A Professora Maria ministra aulas de geografia desde 1979. Atualmente tem se dedicado a lecionar aulas de Língua Portuguesa para os haitianos. Informou que “eles já são formados, alguns tem doutorado”, porém enfatiza “precisam do Português pra trabalhar”.

3.4.1 NARRATIVAS SOBRE O CAMPO, A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A DOCÊNCIA

Quando esclarecemos os objetivos de nossa pesquisa a Professora Núbia nos conta que já havia trabalhado em duas escolas da zona rural pelo município:

Porque até onde eu sei, na cidade de Uberlândia, a zona rural fica a cargo do município. Trabalhei na, no, no distrito de Miraporanga, na escola Domingas Camin, no ano de 2006 e posteriormente, em 2007, eu trabalhei no Freitas Azevedo no bairro Morada Nova”. (NÚBIA, 2018).

Entretanto ela nos diz que desconhece qualquer iniciativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais sobre a Educação do Campo. Pela experiência que teve nas escolas da zona rural ela tem a percepção de que:

A diferença que eu percebi, na época, era o número de alunos por sala. A zona rural o número é melhor, menor. As salas, a gente tem um tempo maior pra dar atenção pro aluno. Agora o material, os livros são os mesmos, as mesmas dificuldades que eu tenho em relação a precisar de um recurso audiovisual, tanto lá quanto na zona urbana acontece as mesmas dificuldades. (NÚBIA, 2018)

Já a Professora Maria é a primeira entrevistada a responder positivamente sobre a formação específica para a Educação do Campo, quando conta que fez cursos, mas não em Uberlândia. Ela nos explica:

Olha, eu morava em Patrocínio, eu fiz, é, no momento aqui eu não lembro bem o nome assim, dos cursos, né, mas eu fazia é uma qualificação, é, pra gente entender o espaço deles. Se bem que a geografia dá essa visão pra gente né, é, a necessidade. (MARIA LUZIA, 2018).

A Professora Maria Luzia nos diz que sabe que existem as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais, mas que não as conhece. E quando perguntamos como ficou sabendo ela diz:

É que eu assisto muito Globo Rural, assim, eu vejo projetos na região do Agreste e em outros lugares, assim, na Amazônia. Eu conheço sim. Eu até participei de um em Manaus, nas proximidades de Manaus, que

é um dos indígenas lá. Eu fiquei, um tempo, de um mês, na periferia de Manaus conhecendo o trabalho feito da compostagem pelos índios, pelos próprios produtos da floresta. Eu conheci tudo. Então eu acho assim, que na floresta, no campo, nesse meio rural aí, tem muita coisa espalhada pelo Brasil. E aqui em Minas Gerais é que eu tô um pouquinho por fora. (MARIA LUZIA, 2018).

3.4.2 SOBRE OS ALUNOS DO CAMPO

A visão da Professora Maria Luzia sobre os alunos da zona rural reitera pontos que já havíamos encontrado em quase todas as outras entrevistas, no entanto a docente demonstra um olhar sutilmente mais apurado para esses alunos. Classifica-os como alunos comprometidos, trabalhadores, dependentes de um transporte cansativo. Vejamos nas palavras da docente:

Eu considero estes alunos, mesmo na região que eu já trabalhei, como aqui, eles são alunos especiais, diferentes, bastante comprometidos, e sei que a vida deles não é fácil. Esse “passeio” como eles acham que tá fazendo é penoso pra eles, principalmente pra quem estuda à noite. Eles chegam 2h em casa, tem lugares aqui. No Campo Florido, eles chegam tarde. (MARIA LUZIA, 2018).

Já na narrativa da Professora Núbia vemos que na escola situada na cidade os alunos do campo ora são vistos, ora não. A presença das juventudes rurais na escola não é algo que cotidianamente está no horizonte da professora Núbia, e quando ela se impõe, há a necessidade de ajustes e improvisos na didática. Conforme já vimos tratam-se de práticas pontuais e isoladas dos docentes, conforme podemos perceber.

Eu acredito que no dia a dia, a gente tem que valorizar os saberes, todo conhecimento que eles trazem. Dentro da sala de aula, quando eu pego o material didático, um livro, nem sempre o livro traz alguma coisa voltada para os alunos da zona rural não. Então a gente busca o assunto. (NÚBIA, 2018).

Outro exemplo é dado por ela para nos mostrar como o campo por vezes “aparece”:

Outro dia mesmo, é, em uma sala do 3º EJA, nós estávamos conversando sobre os caminhos que o planeta está tomando, e surgiu uma seguinte dúvida: como que é feito o recolhimento do lixo na zona rural, e, eu e as duas outras professoras que fazem parte comigo na disciplina, nós percebemos que a gente nunca havia pensado sobre isso. Então, eu acho que fica um pouquinho a desejar com relação ao ensino pra quem vem da zona rural para cá. (NÚBIA, 2018).

Por isso, nem sempre a problematização do campo ocorre. Nem sempre ocorre essa admissão da realidade do campo. Isso nos leva a indagar as políticas para a educação do campo no estado de Minas Gerais, visto que a estrutura do estado conta com uma coordenação de educação do campo e um amparo normativo.

A Professora Núbia nos explica como age, citando como oportunidade a variação linguística dos alunos que carregam as marcas de seus lugares:

Eu puxo o assunto. E até a gente não entra em detalhes, mas a própria linguística fala que não existe o certo e o errado. A gente vai entrar em situações de adequação e inadequação. (NÚBIA, 2018).

Como já notamos em outras narrativas, a presença dessas juventudes rurais tem marcas (a simplicidade deles, a forma de falar) que também (assim como os temas do rural) implicam em alterações da prática da professora como vemos na narrativa da Professora Nubia quando ela explica que:

Então, a gente busca, quando, como eu ministro a Língua Portuguesa, quando a gente está trabalhando a questão do, da linguagem informal, da linguagem formal. (NÚBIA, 2018).

Assumimos como pistas de uma hierarquização cidade-campo, jovens cidade-jovens campo no trecho em que ela diz:

O que eu busco dentro de minhas aulas é sempre valorizar, e mostrar pros colegas que convivem com eles, que a gente tem que respeitar a

forma das pessoas. O conhecimento deles, a simplicidade deles, a forma de falar de comunicar deles, porque todos tem sua riqueza. (NÚBIA, 2018).

Quando convidada a falar mais sobre as juventudes rurais que estudam na escola da cidade a mesma professora reforça as características já encontradas em outras entrevistas como a assiduidade e a pontualidade.

Com relação à assiduidade, eles são superfrequentes. Costumam faltar somente o dia em que o transporte não passa. Não passa porque às vezes teve o problema de chuva, ou que a prefeitura não disponibilizou o transporte, ou por uma greve dos rapazes das vans, mas são super assíduos. São pontuais, porque quando as vans estão funcionando, elas não costumam atrasar. (NÚBIA, 2018).

É olhar parecido com o dos demais professores entrevistados nos quais vimos as marcas de romantização. Para falar dos alunos de hoje ela rememora os alunos que conheceu durante passagens pela zona rural no início da carreira.

Olha, o meio rural, ele é aquele meio assim aconchegante né. As pessoas são mais, um agrupamento menor. Eles são mais companheiros, eles são mais festivos, eles dão mais valor à educação, é, num contexto geral, é, foi o início da minha carreira. É verdade que muitas coisas mudaram, mas eu continuo sentindo que, que essa, essa forma de aprendizado no campo ainda permanece assim. (NÚBIA, 2018).

Na fala da professora Nubia os alunos do campo não utilizam artifícios para se ausentar, e são saudáveis e nesse ponto o sentimento de desvalor atinge os jovens da cidade na medida em que sutilmente são taxados de preguiçosos.

Como ela sinaliza os jovens alunos do campo são “*muito honestos, sinceros, educados*”. Ela pede para enfatizar:

Eu queria enfatizar uma coisa, eles não costumam faltar e chegar com artifício de falar assim: - Ah eu estava passando mal. Eles não usam de forma alguma, eles podem, se tiver com problema de saúde, muito difícil, eles são muito saudáveis. Eles vêm até passando mal, mas vem pra escola. Enquanto que às vezes um aluno da escola usa o artifício que: -Eu tive que ir no postinho. (NÚBIA, 2018).

O trabalho como categoria central toma lugar quando passa a falar sobre as tarefas de casa e trabalhos avaliativos.

Com relação à realização de trabalhos, a gente tem um grande impasse. O trabalho na zona rural começa muito cedo. Os alunos do noturno saem da escola até chegarem em casa, já chegam por volta de meia noite. E eles têm que acordar muito cedo. (NÚBIA, 2018).

Como vimos em outras falas como a da professora Marilane, que atua no distrito de Amanhece, esse perfil promove ajustes como o melhor aproveitamento do tempo em sala de aula.

Então, a realização de tarefas deles, a gente tem que ter um pouquinho mais assim, de paciência e tentar aplicar dentro da sala de aula, porque durante o dia, eles não têm um tempo disponível. No final de semana eles ainda tem que lidar com as tarefas de casa. Cuidar da família. (NÚBIA, 2018).

Para a Professora Núbia os alunos do campo:

Ali na cidade às vezes se mostram retraídos. Eles são tímidos. Eles têm assim, um jeitinho todo especial, mas pra chegar neles, a gente tem que saber chegar. (NÚBIA, 2018).

Embora tenha citado a “timidez” dos alunos do campo, a Professora Núbia não relaciona esse comportamento ao fato de virem egressos de escolas do campo, lugar onde residem. Para ela:

a adaptação deles é super tranquila. Eu acho que a gente tem até que desmistificar uma coisa. A gente quando pensa em zona rural, a gente pensa que a gente vai encontrar alunos muito diferentes dos que estão na zona urbana. Quando eu fui a primeira vez, dar aula na zona rural. Eles eram muito parecidos. Porque lá também hoje a tecnologia já tá lá. Então eles têm acesso a tudo que tem na zona urbana. E a adaptação aqui pelo menos na Escola Estadual de Uberlândia é super tranquila. (NÚBIA, 2018).

Na escola da cidade que atende as juventudes rurais ela observa que:

não há uma atividade direcionada, a gente não pode dizer que foi um desafio ou teve dificuldade. Ou que teve uma dificuldade. Sabe o que a gente percebe que lembra o campo? A gente parece que se aproxima mais do campo quando chega época de festa junina. Que traz a história pra dentro da escola. (NÚBIA, 2018).

Ela mesma, no entanto sinaliza não ter tanto conhecimento sobre esses jovens, ainda assim preenche essas lacunas com estereótipos e adjetivos que já encontramos muitas vezes em outras narrativas. O trecho é o seguinte:

Eu... nunca tive a oportunidade de morar no campo. Então o conhecimento que eu tenho são através de amigos, visitas que a gente faz. E o que eu posso dizer pra você, que são pessoas muito boas, muito puras, verdadeiras, honestas. Que têm muita vontade de aprender e que são muito sofridas. E deveriam ser muito mais valorizadas. (NÚBIA, 2018).

Já a Professora Maria Luzia, a exemplo dos demais docentes, demonstra uma visão romantizada desses jovens, e parece perceber mais a presença dos alunos do campo (que também vê como assíduos e pontuais) por causa das discussões presentes na disciplina que ministra, que é geografia.

Tem, tem diferença. E eu converso muito com eles. Eles são muito... Eu gosto muito dos alunos da zona rural. E, por causa da geografia a gente conversa muitas coisas dentro desse conteúdo, né? Sobre a questão de vegetação, o tipo de vida que eles levam, a criação, as técnicas agrícolas. Eles gostam de conversar muito isso. (MARIA LUZIA, 2018).

Ela discorre sobre a presença dos jovens do campo nos diferentes turnos da escola e isso para nós é um dado que reflete a questão do trabalho na vida deles. Ela diz:

A tarde tem mais alunos e a noite também. Eu dou aula aqui e tem os alunos do noturno, da zona rural no ensino noturno. De manhã também, mas tem uma menor quantidade". (MARIA LUZIA, 2018).

A presença deles na aula da Professora Maria Luzia é enriquecedora já que segundo ela:

consigo jogar o rural como assunto, é, sempre lá na sala eles enriquecem as aulas pra mim, eu, eu vejo por esse lado. Porque a experiência e a vivência ali, é, eles vivem a realidade né. E os meninos daqui são diferentes, é, eles são outras propostas né. (MARIA LUZIA, 2018).

Para ela a riqueza está na associação dos saberes, na troca, no convívio. Há um olhar que não se guia pela hierarquização entre jovens do campo e da cidade, mas de riqueza, de troca como vemos abaixo.

É, quando eles estão na sala, há uma interação né? Da experiência dos alunos do campo... E dá pra estudar a diferença, dá pra... É um leque de informações que dá pra ser jogada e dá pra se associar sim. Eu gosto desse tipo de, é, de convívio. (MARIA LUZIA, 2018).

Na aprendizagem ela não vê diferença já que acredita que durante as aulas os jovens do campo acompanham como qualquer outro jovem. Em suas palavras:

Acompanham direitinho, hoje tem a tecnologia que chega a todo canto né, então eles correm atrás. Eles, eles não perdem tempo não. (MARIA LUZIA, 2018).

Quando perguntamos sobre algum projeto que tenha feito com o foco na realidade dos jovens do campo ela rememora e conta:

Sim. Eu já trabalhei com eles as questões agrícolas. É uma coisa que eles pediram, naquela, naquela época em que trabalhei foi sobre a questão da irrigação. Nós estávamos trabalhando sobre as técnicas agrícolas, sobre a produção. E, eu pedi que trouxessem, é, alguém trouxesse uma semente, né? Que todos trouxessem uma semente pra gente poder estudar os grãos, a seleção, o histórico da seleção de sementes até chegar no estudo da agricultura, das técnicas agrícolas. (MARIA LUZIA, 2018).

Sua narrativa mostra que a iniciativa foi isolada. Mas de muito aprendizado.

Foi um projetinho isolado, mas que eu trabalhei e gostei muito. Porque nós finalizamos com uma semente de azeitona, e fizemos uma grande pesquisa sobre o azeite. Que ninguém sabia que o azeite era tirado daquela amendoazinha da semente da azeitona. Acabou sendo uma aula bem produtiva. Muito conhecimento. (MARIA LUZIA, 2018).

Se, para a Professora Núbia eles dão a impressão de serem tímidos, para a Professora Maria Luzia seriam mais “arredios”, algo compreensível, especialmente quando chegam à escola egressos das escolas do campo. Sinal de que a adaptação não é tão tranquila como possa parecer.

Olha, até que haja uma interação em início de ano assim... eles são um pouquinho mais arredios. É... ficam no canto deles. (MARIA LUZIA, 2018).

Tal percepção não é desconsiderada em suas atividades docentes. Dispara a realização de atividades para integração desses alunos como vemos no excerto abaixo.

A gente é que tem que fazer algo né, alguma ação para essa interação. Trabalho em grupos, conversando, pedindo pra eles entrosarem um pouco mais. Conversando com colegas que direcionam um pouco mais as aulas, porque sempre tem um líder, pra tá cuidando dessa interação, enquanto a gente não está. É assim que eu vejo. (MARIA LUZIA, 2018).

3.4.3 SOBRE O ENSINO MÉDIO E AS JUVENTUDES RURAIS

A Professora Nubia prefere falar sobre o que poderia ser feito para tratar do ensino médio para os jovens do campo. Parece sentir falta do contato mais próximo com as famílias que, para ela, seria contributivo para uma melhor compreensão do campo, como percebemos no trecho em que diz que:

Então podia ter mais oportunidades né? Por exemplo o que algumas escolas aí fazem... é... aquele dia da família na escola! Que viessem, que viessem às vezes até eles, que se pudessem até dar algum curso pra gente. Seria uma troca né?” (NÚBIA, 2018).

Mas a síntese é que a escola da cidade é o melhor destino para os jovens do campo o que notamos na frase:

Eu acredito que tem que trazer esse pessoal mesmo pra cá. Porque é uma oportunidade de eles saírem daquela luta diária deles, até pra arejar a cabeça e vê uma outra realidade. Eles vindo pra cá, a gente faz a troca, aprende com eles, quando eles, é, falam-fazem relatos, e a gente ensina alguma coisa pra eles também. (NÚBIA, 2018).

A ausência de formação e o desconhecimento ficam evidentes e são decisivos para a manutenção da desvalorização dos sujeitos do campo, bem como da hierarquia do urbano sobre o campo.

E quando buscamos aprofundar na compreensão da Professora ela esclarece sua forma de pensar pela qual defende a saída deles do campo, dizendo e argumentando que isso minimizaria a carga de trabalho, uma forma de valorizá-los (e nisso vemos a régua da cidade como parâmetro de valor) ou um expediente para que voltem ao campo levando retorno do que aprenderam. O excerto segue abaixo.

Apesar de ter uma escola perto de casa pra eles seria muito confortável por causa da extensa jornada de trabalho, mas como eu disse anteriormente, vir pra cá, pra eles, é uma forma de sair um pouquinho da, do espaço deles ali. Vê que existe uma outra possibilidade, e essa vinda pra cá, de certa forma vai valorizar e instigá-los, pra que eles tenham vontade de mudar. Olha, eu vô, posso até continuar aqui estudando, mas depois eu vou trazer um retorno pra quem ficou aqui. (NÚBIA, 2018).

Na análise da professora, questões relacionadas às especificidades dos alunos e da qualidade da educação que eles recebem ficam em um segundo plano, e entra em evidência a sobreposição do ideal urbano de vida.

Para a Professora Maria Luzia o ensino médio na cidade é necessário para a profissionalização, não seria empecilho ao crescimento deles. Ela diz:

Eles têm aquele objetivo lá numa terra que eles possuem, num gosto que eles têm por uma profissão. Eles precisam crescer, né, aí eles correm atrás. Eu não acho que tem empecilho não. (MARIA LUZIA, 2018).

Para ela a escola poderia atentar melhor aos jovens do campo e isso “*seria possível com mais envolvimento com mais conteúdos por parte da escola sim*”.

Ela retoma a questão da formação dos professores dizendo que:

E até um certo, é, uma certa qualificação pra que a gente tivesse forma legal de a gente trabalhar isso aí. Que fosse uma coisa com bom resultado. Porque ficar fazendo, é, é, assim, focando pouco assim, eu

acho que fica uma coisa incompleta pra eles, né. Poderia ser melhor. (MARIA LUZIA, 2018).

A Professora Maria Luizia pondera sobre a oferta do ensino médio no campo. Usa termos como “mistura” para pensar a relação entre jovens do campo e jovens da cidade advogando que os primeiros ao ficarem nas escolas do campo se manteriam longe dos segundos que ensinam más ações.

Olha, eu até acho que ele deveria ser valorizado lá no lugar que ele está, porque ficam essas falhas aqui misturadas com urbano né. É, eu também vejo um outro lado de, a ligação, esses meninos da cidade ensinando, más companhias, maus pensamentos, más ações aí com o povo do campo. Essa diferença traz essas coisas assim. Se fosse possível uma escola no campo, segurando aquele homem lá, esse aluno, essa pessoa, seria o ideal. E seguindo os modelos do mundo moderno. (MARIA LUZIA, 2018).

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Em certa medida procuramos evitar realizar o diálogo com o referencial teórico durante a apresentação dos excertos das narrativas, para amenizar a fadiga do leitor e para organizar uma análise que potencializasse a compreensão do todo, favorecendo também a comparação entre cada lugar. Isso reflete a opção metodológica do estudo de caso multi-caso, ou seja, compreender o ensino médio em profundidade explorando três (no nosso caso) casos de mesma base, mas com vicissitudes. Objetivando destacar os pontos de relevância deste estudo multi-caso, elaboramos os quadros a seguir:

	A escola situada no campo: Escola Estadual Artur Bernardes	A escola-sede com turmas anexas na zona rural: Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa	A escola situada “na cidade”: Escola Estadual de Uberlândia	Referencial
Sobre o campo	<p>A Prof^a. Marilane enxerga o campo como o lugar em que a “(...) maioria dos nossos alunos aqui, ele, ele reside em fazendas, então a gente entende que ele é do meio rural né.”</p> <p>Para a Prof^a. Cristiane o campo se caracteriza da seguinte forma “(...) é bem característica quanto ao trabalho deles né, que a maioria é agropecuária, né, plantação, hortifrutigranjeiros.”</p>	<p>Na concepção do Prof. Damaso o campo é visto como um lugar em que há dificuldades “(...) ver também as dificuldades que eles tiveram por ser sempre da roça, numa outra época, que estudaram pouco, trabalhavam muito, mas ganhavam pouco.”</p> <p>Já a Prof^a. Marlene percebe o campo com “novas tecnologias né, a vida do campo não é mais como era antigamente, porque o campo hoje tem <i>internet</i>, tem TV, tem o transporte.”</p>	<p>Para a Prof^a. Núbia os sujeitos do campo “são pessoas muito boas, muito puras, verdadeiras, honestas. (...) e que são muito sofridas. E deveriam ser muito mais valorizadas.”</p> <p>Na visão da Prof.^a Maria Luzia “Olha, o meio rural, ele é aquele meio assim aconchegante né. As pessoas são mais, um agrupamento menor. Eles são mais companheiros, eles são mais festivos, eles dão mais valor à educação”</p>	<p>Sobre o campo depreendemos como característica marcante, na visão dos entrevistados, o trabalho, o sofrimento, as dificuldades e a pouca educação. Em síntese a visão de desvalor. Isso corrobora os apontamentos de MUNARIM (2008, p. 4) quando diz “(...) os povos do campo no Brasil, em regra, têm significado ou têm sido considerados contingentes de indivíduos ou de massa humana de subalternos”, e de Arroyo, Caldart e Molina (2004) que afirmam que ao campo foi destinada uma concepção de marginalidade.</p>

Sobre a formação para educação do campo	<p>A Prof.^a Marilane afirma não ter recebido formação específica conforme trecho “Específica para a zona rural não.”</p> <p>Já a Prof.^a. Cristiane que trabalha há mais tempo recorda-se de que “Já houve aquela época do PROEMI, é, teve alguns cursos de educação para o campo. Desenvolveu 1 ano com o primeiro ano, mas só naquela época mesmo. Atualmente não”</p>	<p>O Prof. Damaso que trabalha há pouco tempo nas escolas estaduais afirma “(...) eu também não passei por nenhum processo de qualificação.”</p> <p>Mesmo a Prof.^a. Marlene que trabalha há mais tempo na escola diz que “Hoje a secretaria não oferece nada pra nós nesse setor aí.”</p>	<p>A Prof.^a. Núbia diz que “Não. Até o momento não participei de nenhum treinamento.”</p> <p>Por outro lado, a Prof.^a. Maria Luzia expressa “Sim eu já fiz cursos assim, mas, é, não foi aqui em Uberlândia. (...)eu fazia é uma qualificação, é, pra gente entender o espaço deles.”</p>	<p>Notamos que a formação de professores ainda é um desafio, apesar de sua previsão nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (2002), no Decreto nº 7.352 (2010) e nas Diretrizes para Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais (2015). A esse respeito MOLINA (2015) faz uma crítica aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo identificando que “o acesso à educação superior para os sujeitos do campo, nestas licenciaturas, se dê através de vestibular universal, excluindo a possibilidade do ingresso por turmas com critérios específicos, como por exemplo, a vinculação de moradia no próprio campo e a atuação em escolas do campo”.</p>
Sobre a docência	<p>A Prof.^a. Marilane optou por atuar na escola porque “gostava da escola, dos alunos né, então tive essa opção e aí decidi vir pra cá.” Sobre a docência destaca que “o aluno aqui da zona rural, ele tem muita dificuldade (...) eles trabalham muito com porcentagem, porque ele planta através de porcentagem (...)então nessa parte aí a gente já tenta</p>	<p>O Prof. Damaso optou pelas aulas nas turmas anexas pois segundo ele “Eu gosto de fazer, trabalhar em situações um pouco diferentes do normal, porque eu acho que eu consigo aprender mais coisas, aumentando meu leque de experiências.” Deixa claro suas dificuldades “as minhas tentativas ficam meio difíceis de ter resultado, porque eu não sei exatamente como que é o mundo do meu aluno de, da zona rural.”</p> <p>A Prof.^a. Marlene diz que escolheu as turmas anexas para lecionar porque “me</p>	<p>A Prof.^a. Núbia destaca que “Eu acredito que no dia a dia, a gente tem que valorizar os saberes, todo conhecimento que eles trazem.”</p> <p>A Prof.^a. Maria Luzia também consegue fazer essa associação</p>	<p>Os dados mostram que não há um projeto educativo articulado com os princípios constitutivos da educação do campo, mas sim uma adaptação das estratégias. Tal prática remete aos apontamentos de Fonseca (1985) acerca do “ruralismo pedagógico” que tinha como proposta uma escola integrada às condições locais, regionalistas, refletindo o objetivo escolanovista da “escola colada à</p>

	<p>trabalhar dentro da realidade dele.</p> <p>A Prof^a. Cristine diz que escolheu atuar na escola “por morar no distrito”. Referente à sua atuação docente afirma que “(...) a gente procura planejar, né, as aulas dentro daquilo, da realidade do aluno (...). No sexto ano a gente sempre trabalha, é, com arrobos né, pesos, mediadas.</p>	<p>considerando uma boa profissional resolvi sair da minha zona de conforto que é a cidade e atender essa população, e levar pra eles aulas com mesmo nível que eles teriam na cidade, é, no período matutino.” Sobre a docência diz “(...) a escola, ela é muito focada em preparar o aluno para o vestibular ou o ENEM. (...) a gente peca, realmente em não aliar o ensino no campo na vida, durante as nossas aulas.</p>	<p>“(…) há uma interação né da experiência, dos alunos do campo e dá pra estudar a diferença, dá pra, é um leque de informações que dá pra ser jogada e dá pra ser associar sim.”</p>	<p>realidade”, ou seja, o princípio da “adequação”. Cabe ressaltar que essa corrente não propõe nenhum tipo de ruptura com a ordem social vigente.</p> <p>A opção pela docência na escola no campo é vista como diferente ou uma escolha romanceada. Autores como Araújo (2010) fazem essa colocação.</p>
--	--	--	---	---

Quadro 4. Sobre o campo e a formação para a Educação do Campo e a docência na escola do campo

O que o quadro evidenciou da percepção dos professores:

- a) fragilidade na compreensão de campo;
- b) ausência de formação;
- c) produção da docência de modo solitário e a necessidade de adaptar o que sabem ou criar a própria didática.

	A escola situada no campo: Escola Estadual Artur Bernardes	A escola-sede com turmas anexas na zona rural: Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa	A escola situada “na cidade”: Escola Estadual de Uberlândia	Referencial
Sobre os alunos do campo que estão no ensino médio	Na percepção da Prof ^ª . Marilane o jovem aluno do campo enfrenta dificuldades na escola pois, conforme ela, “O aluno ele, ele vem né, mas ele falta muito por conta do transporte (...)” A Prof ^ª . Cristiane também destaca “Por que às vezes tem muito problema de transporte que eles faltam mesmo.”	O Prof. Damaso avalia positivamente seus alunos “(...) meus alunos, que eles têm uma facilidade de convivência (...). A assiduidade e a pontualidade eles praticamente têm (...). A Prof ^ª . Marlene também avalia positivamente os alunos, no entanto, destaca “Apresentam alguma dificuldade de aprendizado porque como eles acordam muito cedo, às 9h eles já estão com muito sono e isso atrapalha bastante o rendimento dos alunos em sala de aula”	Prof ^ª . Núbia afirma que “Costumam faltar somente o dia em que o transporte não passa. (...) Eles são tímidos. (...) Que têm muita vontade de aprender e que são pessoas muito sofridas.” Prof ^ª . Maria Luzia afirma “Eles gostam e valorizam a escola. (...) são um pouquinho mais arredios. É, ficam no canto deles. (...) Eles precisam crescer, né, aí eles correm atrás.”	Na visão dos docentes a trajetória dos jovens do campo é marcada pelo trabalho e por dificuldades, principalmente em função da distância entre residência e escola. Apesar das adversidades são vistos como “esforçados”. Tal visão remete aos estudos de Arroyo (2012) quando fala da desigualdade histórica existente entre campo e cidade, em que o campo e sua população são desvalorizados.

Quadro 5. Sobre os jovens do campo, alunos e perspectivas de futuro

O que o quadro evidenciou da percepção dos professores em relação aos alunos do campo:

- a) as dificuldades geradas em função do transporte;
- b) visão de desvalor em relação aos alunos do campo.

CONSIDERAÇÕES

A análise das narrativas dos docentes que atuam junto aos jovens do campo, nos três tipos de escolas de ensino médio (a) escola situada no campo; b) turmas anexas na zona rural e c) escola situada “na cidade” que recebe alunos do campo da Regional Uberlândia, bem como o estudo dos PPPs dessas instituições, possibilitaram-nos um contato mais aprofundado com as dimensões políticas e pedagógicas que se fazem presentes nas referenciadas instituições de ensino.

A partir deste trabalho de pesquisa foi possível perceber que não há diferenças em relação à formação específica desses docentes entre um estabelecimento de ensino e outro, ao passo que verificamos na escola “da cidade” e na escola no campo, 50 % dos docentes entrevistados com algum tipo de formação específica para atuar com a educação do campo. Já nas turmas anexas, situadas na zona rural, não houve docente entrevistado que tivesse formação específica.

Ainda assim, foi possível constatar nas práticas pedagógicas dos docentes, mesmo daqueles sem formação específica, algumas aproximações sutis com a realidade dos jovens do campo. Porém, reforçamos que foram iniciativas isoladas, sutis e desvinculadas dos PPPs das instituições de ensino, e ainda distantes do conceito pensado para a educação do campo durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia – GO no ano de 1998, e pelo movimento “Por uma Educação do Campo”. Ficou evidente que, se por um lado há um histórico de luta dos movimentos sociais pela educação do campo, bem como pela construção de um consistente campo teórico-normativo para a educação do campo, por outro lado os reflexos disso na prática ainda caminham a passos lentos e de forma desarticulada de suas políticas.

Na perspectiva dos professores entrevistados, os jovens do campo são reconhecidos como “diferentes”, ou seja, “bonzinhos”, “sofridos”, “honestos” e “esforçados”, e na condição de trabalhadores do campo, aprendizes de agricultor, não há outra percepção para além desta. Assim, no ensino médio também é majoritária a visão de que a escola “da cidade” é a que prepara para o vestibular, visão também bastante limitada se pensarmos no que preconiza a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996.

A questão do transporte escolar é bastante recorrente na fala dos docentes e apontada como um dos fatores que vão interferir diretamente na qualidade da educação que é ofertada para esses jovens. São várias as implicações verificadas nos apontamentos dos professores

como tempo dentro do transporte, cansaço e falta de flexibilidade no “ir” e “vir” dos alunos nas atividades que permeiam todo o processo de ensino aprendizagem desses jovens.

CAPÍTULO 4

O ENSINO MÉDIO E AS JUVENTUDES DO CAMPO: caminhos e possibilidades

INTRODUÇÃO

A constituição deste capítulo tem o intento de analisar as expectativas que os jovens do campo trazem ao ingressar no ensino médio. A partir disso, objetivamos compreender a relação que esses discentes, enquanto juventudes do campo, têm com a escola, buscando sobretudo visualizar os reflexos disso nos projetos de vida que se apresentam ao final da educação básica, e na percepção de sua própria identidade enquanto sujeitos do campo.

Os *questionários* foram os instrumentos utilizados para alcançar tais objetivos. Os mesmos foram aplicados nos meses de março, abril e maio do ano de 2018 e respondidos por quatro alunos, matriculados no primeiro ano do ensino médio na modalidade regular, em cada uma das três escolas selecionadas. O questionário de um aluno das Turmas Anexas foi descartado por não satisfazer o requisito de ter cursado o ensino fundamental no campo. Dessa forma há uma totalidade de 11 questionários analisados. Além da disponibilidade para participar da pesquisa, a condição de aluno egresso do ensino fundamental em escola situada no campo foi utilizada como critério fundamental para produção de dados. Optamos por não identificar os alunos para preservar a identidade dos mesmos.

Os dados produzidos foram categorizados inicialmente por tipo de escola, a saber: escola situada no campo, turmas anexas no campo e por fim escola situada na cidade que recebe alunos do campo. A partir dessas categorias definimos as seguintes subcategorias de análise: “Sobre o campo e a vida no campo”, “O que carregam além de cadernos e sonhos?”, “Sobre o ensino médio: visibilidade invisibilidades”, “Projetos de vida.”

4.1 QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS DA ESCOLA SITUADA NO CAMPO: E. E. ARTUR BERNARDES

4.1.1 SOBRE O CAMPO E A VIDA NO CAMPO

O *corpus* desta subcategoria de análise é constituído por quatro estudantes matriculados no primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Artur Bernardes, sendo 2 (dois) meninos e 2 (duas) meninas, todos com 15 anos de idade e sem distorção de idade / ano de escolaridade.

Eles estudam nesta mesma escola desde o 6º ano do ensino fundamental e todos cursaram os anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Elias Carrijo, situada também no distrito de Amanhece.

Residem com seus familiares (pai, mãe e irmãos) em fazendas da região e no distrito vizinho de Ararapira. Os alunos residentes em localidades mais distantes usam o transporte escolar fornecido pela prefeitura para chegar até a escola. A atividade laboral dos pais, mães e irmãos desses alunos é feita na pecuária, agricultura e lavoura. Constatamos também que no seio familiar desses jovens – compreendendo *família* como sendo pai, mãe e irmãos – não há membro algum com curso superior.

Os dados mostram que as relações de trabalho, de convivência e toda trajetória educacional desses jovens foi desenvolvida continuamente e se sedimentou no campo. Para eles o campo é lugar de vida, convivência e pertença. A manutenção da vida no campo pode ser percebida como um desafio em uma região como a de Uberlândia cuja economia se estrutura predominantemente a partir da agroindústria e do setor de serviços conforme mostra o gráfico 1 no capítulo 2. A opção de manter-se no campo pode ser interpretada, em certa medida, como um ato de resistência, em meio a um universo no qual a valorização da vida urbana se sobrepõe.

O fato de não haver membros da família desses jovens com curso superior chamou nossa atenção para os apontamentos de Miguel Arroyo (2012) quando fala da desigualdade histórica existente entre campo e cidade e dos reflexos disso na educação, ensejando a ideia de que para se trabalhar no campo não se fazia necessária instrução escolar para além das primeiras letras, evidenciando, assim, a manutenção de um *status quo*.

4.1.2 O QUE CARREGAM ALÉM DE CADERNOS E SONHOS?

Nesta subcategoria nosso intento é descobrir quais são as percepções que os jovens da escola situada no campo trazem acerca de sua trajetória educacional no ensino fundamental, concluído na escola situada no campo, e as expectativas em relação à escola atual. É importante retomar que a escola em que os jovens cursaram os anos finais do ensino fundamental é a mesma em que estão cursando o ensino médio. Somente a escola em que cursaram os anos iniciais do ensino fundamental é diferente. Assim, quando perguntamos se a escola anterior havia atendido as suas expectativas, 3 jovens foram unânimes em responder que *não*, sendo que apenas 1 respondeu que *sim*.

Não muito, pois no fundamental 1 o estudo era bem fraco e quando passamos para o fundamental 2 sentimos dificuldades. (A.C.S.P)

Não, pois no ensino fundamental 1er era mais fraco, e quando eu passei para o EF 2 senti alguma dificuldade. (B.V.N.M)

Não, porque no EF 1 era mais fraco e quando eu passei para o EF 2 senti muita dificuldade. (D.M.P)

Sim, porque do EF 1 para o EF2 não vi quase nenhuma dificuldade. (D.P.C)

Fica evidente que a maior parte dos jovens classifica como *fraca* a qualidade do ensino que receberam durante a primeira etapa do ensino fundamental e que isso acarretou dificuldade de aprendizagem. A partir dessas respostas é possível destacar que a questão da qualidade do ensino ofertado em escolas do campo ainda é um desafio a ser superado. As Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais e o próprio Decreto nº 7.352 de 2010, trazem previsões acerca da melhoria da qualidade da educação nas escolas do campo. No entanto, não é isso que percebemos por meio das falas do alunos que reconhecem essa defasagem no ensino.

Quando perguntamos aos jovens se a escola atual atendia às suas expectativas, foram unânimes e categóricos ao responder que *não*. Vejamos:

Não quanto nós esperamos, pois a falta de professores qualificados nos prejudica um pouco. (A.C.S.P)

Respostas como essa reforçam a ideia de que a formação de professores com qualificação específica para atuar em escolas do campo, ainda é um desafio conforme foi possível perceber na fala dos docentes que demonstraram não ter clareza da educação do campo enquanto uma modalidade ensino.

Quando confrontados a respeito do próprio rendimento escolar os estudantes responderam:

Bom, notas até boas. (A.C.S.P)

Bom. (B.V.N.M.)

Bom. (D.M.P.)

Bom. (D.P.C)

Como resultado da avaliação insatisfatória que fizeram da escola em que estudam atualmente, os jovens avaliam seu desempenho escolar de forma razoável, sem muito entusiasmo. Ao utilizar a palavra “até” o jovem demonstra timidamente uma certa insatisfação em relação aos resultados obtidos.

4.1.3 SOBRE O ENSINO MÉDIO

Objetivamos nesta subcategoria compreender as concepções externalizadas sobre o ensino médio e o seu processo educativo.

Quando perguntamos aos jovens o que esperavam do ensino médio, eles responderam da seguinte forma:

Espero que seja um ensino de boa qualidade que prepara nós para o futuro, quando nós formos fazer faculdade, cursos e etc. (A.C.S.P.)

Espero ter um bom aprendizado, para que futuramente eu possa fazer uma faculdade. (B.V.N.M.)

Eu espero ter um bom aprendizado, para que futuramente eu possa fazer uma faculdade e ter um ótimo futuro. (D.M.P.)

Eu espero ter um bom aprendizado, para que no futuro eu consiga passar em um vestibular de uma faculdade. (D.P.C.)

Os dados mostram que esses jovens estão preocupados com a qualidade do ensino que lhes é oferecido no ensino médio. Conforme vimos no tópico anterior eles passaram por uma experiência insatisfatória de aprendizagem, avaliaram a má qualidade do ensino que receberam durante a primeira etapa do ensino fundamental, e assim possuem a percepção de que um futuro promissor depende diretamente da educação que recebem e principalmente da qualidade dessa

educação. A concepção externalizada por esses estudantes, acerca do ensino médio, nos remete aos estudos sobre educação realizados por Freire (2001), Brandão (1991) e Gadotti (2012) em que falam do poder de transformação da educação.

O intento de cursar o ensino superior, que se aplica a todos os pesquisados, é um dado relevante, pois sinaliza para uma possível mudança de paradigma em relação à trajetória dos pais que não chegaram a cursar tal nível de ensino.

Perguntamos se com a mudança do ensino fundamental para o ensino médio algum colega decidiu interromper os estudos e se saberiam citar os motivos. As respostas foram bastante concisas, porém acessamos algumas pistas. Vejamos:

Sim. Não sei. (A.C.S.P.)

Sim. Não. (B.V.N.M.)

Sim, alguns por falta de interesse e alguns foram trabalhar. (D.M.P.)

Sim. Não. (D.P.C.)

Apesar dos jovens pesquisados demonstrarem ter consciência da importância da educação em suas vidas, essa não é uma ideia comum a todos os jovens do campo daquela localidade. Isso porque, conforme vimos por meio dos dados produzidos, muitos jovens abandonam a escola assim que concluem o ensino fundamental, na maioria das vezes para trabalhar.

Sobre a questão da escola dever ou não considerar o fato de que são moradores do campo, os jovens avaliam da seguinte forma:

Sim, pois geralmente há dificuldades para nós que moramos no campo. Para vir para a escola à tarde fazer algum trabalho ou coisa parecida. (A.C.S.P.)

Sim, pois as vezes tenho um pouco de dificuldade na escola. (B.V.N.M.)

Sim, pois as vezes tem reunião na escola e não temos como ir, por ser um pouco longe. (D.M.P.)

Sim, porque caso tenha alguma reunião fora do horário de aula não podemos ir pela grande distância de minha casa até a escola. (D.P.C)

A partir desses dados podemos afirmar que esses jovens possuem identificação com o campo, pois entendem que fazem jus a um tratamento específico em virtude das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. A dificuldade gerada em função da distância entre a escola e o local onde moram se destaca. Essa distância se acentuou para os alunos do campo, quando as escolas do campo passaram pelo processo de nucleação, que consistiu no fechamento de muitas escolas situadas na zona rural. Molina (2015) aponta que de 2002 a 2013 de acordo com os dados do INEP, mais de 32 mil escolas rurais foram fechadas (de 102 mil, em 2002 para 70 mil em 2013). No ano de 2014 a lei nº 12.960/2014 impôs restrições a essa prática.

4.1.4 PROJETOS DE VIDA: VISIBILIDADE, INVISIBILIDADES

Esta subcategoria tem como objetivo analisar os projetos de vida existentes nos horizontes dos jovens do campo. Nesse sentido, perguntamos aos jovens os significados e a importância que o ato de *estudar* tinha para eles e seus familiares¹⁷ e a resposta foi uníssona:

Garantir um futuro melhor. (B.V.N.M.)

Ao traçar suas metas e perspectivas para o futuro o jovem faz isso considerando o *campo de possibilidades* que se apresenta em seu horizonte. Segundo Velho (p.28, 1999) o “campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura.” Assim, a partir do campo de possibilidades é possível construir o *projeto* que “no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade.”

Apesar do avanço no campo das políticas públicas para a educação básica nas escolas do campo, observamos que as condições objetivas para a materialização de uma educação de qualidade ainda são um desafio a ser superado. A falta de formação de professores para atuarem

¹⁷ Cabe explicar que em face da faixa etária dos jovens em questão, entendendo que por se tratar de uma fase de transição para a vida adulta, os mesmos ainda não são totalmente autônomos, então a opinião familiar é relevante e participa na construção da identidade desses jovens.

em escolas do campo, a longa distância a ser percorrida pelos jovens para conseguir chegar até a escola, as intempéries climáticas, a não contemplação de currículos e metodologias específicas para as escolas do campo, são alguns dos fatores que interferem fatalmente na qualidade da educação para os jovens do campo. Isso acaba por estreitar o campo de possibilidades desses jovens, ao passo que uma educação de qualidade é requisito básico para acessar “um futuro melhor”.

4.2 QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS DAS TURMAS ANEXAS SITUADAS NO CAMPO: E. E. JOSÉ IGNÁCIO DE SOUSA

4.2.1 SOBRE O CAMPO E A VIDA NO CAMPO

Esta subcategoria de análise, via de regra, deveria ser constituída por 4 estudantes. No entanto, foi necessário descartar 1 questionário por não atender um dos critérios estabelecidos pela pesquisa, a saber: ser aluno egresso do ensino fundamental de escola situada no campo. Posto isso, o *corpus* de análise se constitui por 3 alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio das Turmas Anexas da Escola Estadual José Ignácio de Sousa, sendo 2 meninos e 1 menina, todos com idade entre 15 e 20 anos, sendo que 2 jovens apresentam distorção de idade / ano de escolaridade. Apenas 1 aluno estudou desde a educação infantil e concluiu o ensino fundamental na Escola Municipal Antonino Martins da Silva, mesmo espaço físico em que funcionam as Turmas Anexas. Os outros 2 estudantes vieram da Escola Municipal José Marra da Fonseca situada no distrito rural vizinho denominado Cruzeiro dos Peixotos.

Os jovens pesquisados residem com seus familiares – tio (a), mães, padrastos e irmãos – em fazendas da região e no distrito vizinho de Cruzeiro dos Peixotos. Os alunos residentes em localidades mais distantes usam o transporte escolar fornecido pela prefeitura para chegar até a escola. Sobre o trabalho desempenhado pelos familiares, um jovem informou que o tio possui uma granja. Outro jovem informou que o padrasto e o irmão trabalham no campo, e por fim um jovem disse que mãe, padrasto e ele próprio trabalhavam, porém não quis informar o tipo de trabalho. Constatamos também que no seio familiar desses jovens – compreendendo *família* como sendo pai, mãe e irmãos, ou que fazem papel de pai, mãe e irmãos – neste caso especificamente há um jovem cujo primo e prima possuem curso superior. Em relação aos demais jovens não há membros da família com curso superior.

Os dados revelam esse grupo mais heterogêneo em relação ao grupo apresentado anteriormente, observando que alguns jovens possuem a trajetória escolar fragmentada em

função de reprovação, e também reúne alunos de outra escola situada nas redondezas. A vivência no campo é o laço comum que une esses alunos, bem como o sentimento de pertença.

Outro fator que difere esse grupo em relação ao anterior é o fato de que encontramos a presença de pessoas com curso superior na família da estudante cujos tios são proprietários de uma granja. Aqui podemos perceber uma relação entre níveis educacionais mais elevados e poder econômico, sendo que um pode acabar impulsionando o outro.

Na próxima subcategoria buscaremos compreender as expectativas que esses jovens trazem consigo sobre a escola.

4.2.2 O QUE CARREGAM ALÉM DE CADERNOS E SONHOS?

Buscaremos aqui descobrir quais são as percepções que os jovens das Turmas Anexas trazem acerca de sua trajetória educacional no ensino fundamental, concluído na escola situada no campo, e as expectativas em relação à escola atual. Assim, quando perguntamos se a escola anterior havia atendido as suas expectativas, os jovens responderam:

Sim, uma ótima escola. (F.S.O.)

Mais ou menos porque eu esperava mais dinâmica. (J.L.A.S.)

Quase, porque eu consegui passar de série sem ser reprovado, mas eu não consegui aprender como eu esperava. (E.A.B.)

Apesar de uma jovem analisar positivamente sua escola de ensino fundamental, isso não é predominante, pois apesar das duas respostas subsequentes serem distintas, elas se complementam e denunciam a fragilidade da qualidade da educação oferecida nas escolas do campo.

Quando perguntamos aos jovens se a escola atual atendia às suas expectativas, os mesmos foram unânimes e categóricos ao responder que *sim*. Vejamos:

Sim, uma boa escola que mantém a disciplina. (F.S.O.)

Sim, porque eu tô me divertindo e aprendendo. (J.L.A.S.)

Sim, por causa da qualidade. (E.A.B)

Diferentemente dos jovens da escola situada no campo, os jovens das Turmas anexas avaliam a atual escola de ensino médio de maneira positiva. Vale lembrar que essa escola de ensino médio tem sede na zona urbana de Uberlândia.

Quando confrontados a respeito do próprio rendimento escolar os estudantes responderam:

Proveitoso. (F.S.O.)

Mais ou menos. (J.L.A.S)

Nos meus últimos anos de escola eu acho que estou indo bem, pois consegui compreender que os professores me ensinam. (E.A.B)

Seguindo a mesma lógica utilizada para avaliar a escola, a maioria desses jovens tem uma avaliação positiva do próprio rendimento escolar. Isso é importante uma vez que amplia o *campo de possibilidades* dos mesmos.

4.2.3 SOBRE O ENSINO MÉDIO

Objetivamos nesta subcategoria compreender as concepções externalizadas sobre o ensino médio e o seu processo educativo.

Quando perguntamos aos jovens o que esperavam do ensino médio, eles responderam da seguinte forma:

Conhecimento amplo e objetivo. (F.S.O)

Sei lá. (J.L.A.S.)

Mais conhecimento e experiência de vida. (E.A.B)

Os dados mais uma vez mostram que esses jovens estão em busca de conhecimento que os possibilite galgar novos patamares. A resposta pontual “sei lá” de um jovem estudante chamou nossa atenção, deixando entender que essa questão ainda não havia sido para ele objeto de reflexão. Esse também é um dado a ser considerado, pois nos leva a pensar em uma possível falta de perspectivas de futuro para esse estudante. Embora estejam em busca de conhecimento, esses jovens não manifestaram interesse em cursar o ensino superior.

Perguntamos se com a mudança do ensino fundamental para o ensino médio algum colega decidiu interromper os estudos e se saberiam citar os motivos. As respostas foram:

Vários desistiu por falta de conduta dos pais. (F.S.O.)

Sim, tenho vários. (J.L.A.S.)

Não. (E.A.B.)

Confirmamos que muitos jovens abandonam a escola antes de iniciarem o ensino médio, o que demonstra que essa etapa da educação básica ainda está longe de deixar de ser um gargalo e que a universalização do ensino médio ainda não saiu do âmbito das políticas educacionais.

Sobre a questão da escola, dever ou não, considerar o fato de que são moradores do campo, os jovens avaliam da seguinte forma:

Não. Somos todos iguais com a mesma capacidade de força. (F.S.O.)

Pra quem estuda a noite. (J.L.A.S.)

Acho que não. Porque às vezes um morador do campo aprende mais que um morador urbano e assim vice e versa. Isso depende realmente do aluno. (E.A.B.)

Percebemos que esses estudantes pegam para si boa parte da responsabilidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Para a maioria, não há uma consciência que os leve a pensar nas situações de desvantagem e desigualdade às quais estão sujeitados. O que percebemos por meio dessas falas é que fazem um esforço ainda maior para se destacarem e atenderem às expectativas em meio às diversidades que inegavelmente se fazem presentes.

4.2.4 PROJETOS DE VIDA: VISIBILIDADE, INVISIBILIDADES

Objetivamos analisar os projetos de vida existentes nos horizontes dos jovens do campo. Nesse sentido, perguntamos aos jovens os significados e a importância que o ato de *estudar* tinha para eles e seus familiares e a resposta foi:

O principal de tudo, busca de conhecimento. (F.S.O.)

Um futuro bom. (J.L.A.S)

Um futuro melhor em questão de conhecimento e economia. (E.A.B.)

Os dados confirmam que a percepção desses jovens sobre os estudos está ancorada na ideia de que a escola e a educação têm o poder de promover a transformação da própria realidade e, assim, propiciar uma vida melhor.

4.3 QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL “NA CIDADE”: E. E. DE UBERLÂNDIA

4.3.1 SOBRE O CAMPO E A VIDA NO CAMPO

A presente subcategoria de análise é composta por 4 jovens estudantes matriculados no primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual de Uberlândia, todos meninos com idade entre 15 e 17 anos, sendo que 2 jovens apresentam distorção de idade / ano de escolaridade. Como a Escola Estadual de Uberlândia está situada na área central da cidade de Uberlândia, recebe alunos de escolas diversas. Nesse caso são 2 alunos procedentes da Escola Municipal Maria Regina Arantes (zona rural de Uberlândia), 1 aluno que concluiu o ensino fundamental na Escola Municipal Dom Bosco (zona rural de Uberlândia) e 1 jovem do Colégio Municipal Edvaldo Boaventura (zona rural de Riacho de Santana - Bahia)

Dos jovens pesquisados, 2 residem com pai, mãe e irmãos, 1 com pai e irmã e outro apenas com a irmã. Moram em fazendas de diferentes regiões de Uberlândia, com exceção de um jovem que mora em um acampamento. Os alunos usam o transporte escolar fornecido pela prefeitura para frequentar as aulas. Sobre o trabalho desempenhado pelos familiares, um jovem informou que o pai e a mãe trabalham na indústria de produção de ovos, outro disse que o pai

é vaqueiro e a mãe é doméstica, um estudante disse que a irmã trabalha na granja de porcos e um jovem informou que o pai é pedreiro. Quando perguntamos se algum familiar possuía curso superior, responderam que não.

Os dados revelam esse grupo acentuadamente mais heterogêneo que os analisados anteriormente. A heterogeneidade se faz presente tanto na constituição familiar, que assume formatação diferente do padrão, quanto na atividade profissional fragmentada desempenhada pelos familiares desses jovens. São atividades que estão predominantemente ligadas ao agronegócio, cuja lógica se baseia na geração de capital. Para esse grupo a vivência no campo já não é um laço comum entre todos. Precisam se deslocar para o espaço urbano para terem acesso à educação. E nesse movimento em direção à cidade são desarraigados de seu universo cultural, sofrem influência da cultura urbana que se sobrepõe ao propagar o discurso de que a cidade é melhor e mais moderna que o campo. O sentimento de pertença se vê abalado nesse contexto múltiplo e diverso.

O avanço do agronegócio ocorre utilizando o discurso do progresso, no entanto igualmente nas outras 2 subcategorias analisadas esses jovens também não possuem em sua família nenhum ente com curso superior. Isso reforça a ideia de que investir no ensino superior para os povos do campo não tem sido objeto de políticas educacionais na região de Uberlândia.

No próximo subtópico buscaremos compreender as expectativas que esses jovens trazem consigo quando o assunto é escola, e os projetos que se fazem nesses horizontes.

4.3.2 O QUE CARREGAM ALÉM DE CADERNOS E SONHOS?

Buscamos descobrir quais as percepções que os jovens do campo que estudam na escola “da cidade” trazem acerca de sua trajetória educacional no ensino fundamental, concluído na escola situada no campo, e as expectativas em relação à escola atual. Assim, quando perguntamos se a escola anterior havia atendido as suas expectativas, os jovens responderam:

Sim, porque lá eu me dava bem com os professores da escola. (M.F.S)

*Sim, porque eles me ajudaram a dar um passo no meu futuro.
(M.H.R.A.)*

Porque estava esforçando muito. (L.L.A.)

Sim. (P.J.R.N.)

Os dados mostram que esses jovens avaliam positivamente o percurso escolar no ensino fundamental, além de demonstrar que se esforçam e reconhecem que estar cursando o ensino médio é um importante passo na construção de um futuro. O uso da palavra *esforçar* pressupõe que o processo de ensino-aprendizagem não ocorre com fluidez, o que mais uma vez revela a deficiência da qualidade da educação oferecida nas escolas do campo.

Quando perguntamos aos jovens se a escola atual atendia as suas expectativas, os mesmos foram unânimes e categóricos ao responder que *sim*. Vejamos:

Não sei dizer pois estou aqui a pouco tempo. (M.F.S.)

Sim. Por ser uma escola com bons professores e conteúdos bons.

Porque tô mostrando que quero aprender. (M.H.R.A)

Sim. O ensino que é dado aqui é bem melhor e não é tão puxado como na escola anterior. (L.L.A)

Com exceção do primeiro jovem que não soube se posicionar, os demais jovens avaliam que a qualidade do ensino é boa, e o último jovem, ao comparar as duas escolas, sinaliza que o ensino oferecido na escola “da cidade” é melhor do que o ensino oferecido em escolas do campo. Essa colocação reforça mais uma vez as deficiências em relação à qualidade do ensino nas escolas do campo, e ao mesmo tempo fornece pistas sobre o simbolismo presente no movimento que esses jovens fazem do campo, imbuídos da ideia de que o campo é inferior e atrasado. Em nenhum momento é pensado na ausência objetiva de políticas para melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas do campo.

Quando questionamos a respeito do próprio rendimento escolar os estudantes responderam:

Até agora eu acho que tá sendo bom. (M.F.S.)

Muito bom. (M.H.R.A)

Tem sido bom. (L.L.A)

Bom. (P.J.R.N.)

Seguindo a mesma lógica utilizada para avaliar a escola, a maioria desses jovens tem uma avaliação positiva do próprio rendimento escolar. Isso é importante uma vez que amplia o *campo de possibilidades* dos mesmos.

4.3.3 SOBRE O ENSINO MÉDIO

Objetivamos nesta subcategoria compreender as concepções externalizadas sobre o ensino médio e o seu processo educativo.

Quando perguntamos aos jovens o que esperavam do ensino médio, eles responderam da seguinte forma:

Espero aprender muito mais. (M.F.S.)

Espero aprender vários conteúdos. (M.H.R.A.)

Espero que ensine mais pessoas. (L.L.A.)

Ter um ótimo aprendizado e garantir meu futuro. (P.J.R.N.)

A exemplo do grupo pesquisado anteriormente, os jovens que estudam na escola “da cidade” também estão em busca de aprendizagem. No entanto, também não esboçaram interesse em cursar o ensino superior.

Perguntamos se com a mudança do ensino fundamental para o ensino médio algum colega decidiu interromper os estudos e se saberiam citar os motivos. As respostas foram:

Não. (M.F.S.)

Não. (M.H.R.A.)

Sim, os motivos são: quis trabalhar mais cedo pra conseguir suas próprias coisas. (L.L.A.)

*Sim, no caso dessa pessoa abandonou pelo fato de estar trabalhando.
(P.J.R.N.)*

A ideia de abandonar os estudos e se dedicar ao mundo do trabalho se confirma mais uma vez. Aqui temos um elemento novo em relação ao que já foi exposto pelos demais jovens até agora, mas que é bastante recorrente entre os jovens, principalmente das classes mais pobres, nas quais os jovens priorizam o trabalho motivados pela busca da independência econômica e financeira. Alves e Dayrell (2015), em um estudo sobre as juventudes rurais, destaca que para boa parte dos jovens brasileiros, os marcadores principais de transição para a vida adulta são: o término dos estudos, a saída da casa dos pais e a constituição de um núcleo familiar. Para alcançar tais intentos, o trabalho também se constitui como uma condição econômica importante capaz de ancorar seus projetos de vida, inclusive a conquista da autonomia financeira.

Sobre a questão da escola, dever ou não, considerar o fato de que são moradores do campo, os jovens avaliam da seguinte forma:

Não, (...), por causa que morar no campo é o mesmo aprendizado de quem mora na cidade. (M.F.S.)

Sim, porque a vida no campo é mais difícil. (M.H.R.A.)

Porque são todos iguais. (L.L.A.)

Sim, porque a gente depende do transporte público, e as vezes há falta desse transporte. (P.J.R.N.)

Percebemos opiniões divergentes, sendo que há 2 jovens que acreditam na falsa ideia de que as condições são iguais para todos, independentemente das condições históricas e sociais enfrentadas pelos povos do campo. Não se reconhecem mais como sujeitos do campo. Comprendemos essa visão como fruto do processo de sobreposição da cultura urbana sobre a cultura originária desses jovens. Possivelmente foram direcionados a pensar dessa forma. Para a maioria, não há uma consciência que os leve a pensar nas situações de desvantagem e desigualdade às quais estão sujeitos.

Por outro lado há 2 jovens que conseguem fazer a leitura da situação de desvantagem em que se encontram, ao reconhecer que “*a vida no campo é mais difícil*”. A tônica em função das dificuldades decorrentes do uso do transporte escolar emergem novamente como fator dificultador.

4.3.4 PROJETOS DE VIDA: VISIBILIDADE, INVISIBILIDADES

Nesta subcategoria buscamos analisar os projetos de vida existentes nos horizontes dos jovens do campo.

Perguntamos aos jovens os significados e a importância que o ato de *estudar* tinha para eles e seus familiares. Eles responderam que:

Ter um futuro melhor. (M.F.S.)

Ser alguém na vida. (M.H.R.A.)

Um grande passo na vida. (L.L.A.)

Ter um futuro garantido. (P.J.R.N.)

A busca por um futuro melhor é uma ideia recorrente em todos os grupos pesquisados. Neste grupo se destaca o aluno que afirma que a busca por “*ser alguém na vida*” é a motivação para estudar. Assim, quando esses jovens dizem que querem “*ser alguém na vida*” podemos entrever implicitamente do ponto de vista ideológico, a ideia de inferioridade, de subalternidade e de invisibilidade arraigadas subjetivamente. É como se eles não existissem, ou existissem em um patamar inferior. Assim, veem na escola a possibilidade de ganhar visibilidade aos olhos da sociedade e serem reconhecidos como pessoas importantes, como “*alguém na vida*”. Ou seja deixar de ser “*ninguém*” para se tornar “*alguém*”. Nessa perspectiva, Alves e Dayrell (2015, p. 1468) tornam essa ideia mais clara e evidente:

Parece-nos que evidenciam a existência da produção social de uma determinada categoria de pessoas tidas como ninguém, como inexistentes socialmente. Ou seja, os padrões culturais, os valores e os comportamentos

próprios da história e trajetória desses indivíduos – “os da roça”, “os pretos” – são negados, não são reconhecidos como válidos. E isso ocorre na comparação com outro conjunto socialmente reconhecido, hegemônico, que serve de medida para a negação do Outro: “os da cidade”, “os brancos”. E caso aspirem “ser alguém” esse processo implica negar os padrões de origem e assumir os padrões dominantes. É a clássica relação Nós *versus* outros, predominante na colonização e que se reproduz até hoje.

O fato de dizerem que esperam “dar um grande passo na vida” ou poder ter “um futuro melhor” traz em si o pensamento de que a realidade presente não é tão boa ou satisfatória conforme é evidenciado por meio do uso da expressão “grande passo” ou do termo “melhor”, que pressupõe a ideia de atraso e de que algo não esteja tão bom, ou que esteja bom e precisa ser melhorado e aperfeiçoado.

De acordo com esses dados não foi possível identificar explicitamente nenhum estudante que tivesse como objetivo ou expectativa a permanência no campo. As projeções são lançadas em direção distinta ao campo, ou seja, em direção ao urbano, na qual se tem a ideia ilusória de que os bens de consumo e valores são facilmente comuns a todos, podendo propiciar um “futuro melhor” bem diferente do trabalho duro no campo. Ressaltamos aqui o processo de dominação ideológica.

Esse conjunto de ideias nos leva a pensar que o jovem do campo está em busca de conhecimento, “conhecimento poderoso” (Young, 2007) que na concepção dele promoverá o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, o tirará da condição de invisibilidade e subalternidade, e o projetará para espaços distintos do espaço rural, ou seja, para a vida na cidade, no espaço urbano. Assim, veem no acesso à educação formal talvez a única possibilidade de um futuro diferente. As projeções em direção ao urbano estão pautadas no paradigma de que o espaço urbano oferece condições de vida mais vantajosas e mais favoráveis, justamente o oposto do campo que para eles é compreendido como atrasado e inferior.

CONSIDERAÇÕES

As expectativas que os jovens do campo, trazem ao ingressar no ensino médio, refletem a ideia de que a educação propicia o “conhecimento poderoso”. Assim, é o caminho mais provável e possível na busca pela visibilidade, pelo reconhecimento social e, por fim, nas palavras dos próprios jovens: “ser alguém na vida”.

O fato da escola em que estudam situar-se distante de seus lares é um ponto de destaque na dinâmica do cotidiano escolar desses jovens. Eles dependem imediatamente da disposição e

das condições de transporte escolar, para que o acesso e permanência à educação sejam garantidos. A questão do transporte se coloca como ponto-chave na garantia desse direito.

Face do exposto, por meio da análise dos dados produzidos, foi possível perceber que para os jovens do campo da região de Uberlândia, o ensino médio se constitui como um importante campo de possibilidades com vista à consolidação de seus projetos de vida. No entanto, o campo de possibilidades é estreitado ao se depararem com as condições objetivas desfavoráveis impostas pela má formação dos professores, pelas dificuldades geradas em função das longas distâncias a serem percorridas pelos estudantes, pela ausência de conteúdos e metodologias específicas para as escolas do campo. As condições subjetivas também são desfavoráveis, haja vista que o campo é desvalorizado, subalternizado e estigmatizado, conforme foi possível perceber por meio da criação da figura *Jeca Tatu*.

CONCLUSÃO

O percurso investigativo desta dissertação foi norteado pelo objetivo geral de compreender o ensino médio para os jovens do campo da região de Uberlândia-MG, mediante as orientações normativas previstas nas políticas de educação básica para as escolas do campo e daquilo que sinaliza as produções acadêmicas sobre o tema.

O ensino médio brasileiro tem sua trajetória marcada por uma sucessão de reformas educacionais, em curtos espaços de tempo, que denotam uma disputa cuja intenção é a valorização de um cidadão que satisfaça as necessidades de um projeto de sociedade e desenvolvimento. Nesse movimento, o ensino médio se configura ora como propedêutico, criando as condições necessárias para que “alguns” deem continuidade aos estudos, ora como profissionalizante, preparando e criando condições necessárias para que “outros” assumam os postos de trabalho em função do processo de modernização e desenvolvimento. Essa dualidade que caracteriza a etapa final da educação básica se mantém.

Entrecortado pela negação de direitos e pelo descaso, o movimento pela educação do campo começa a se consolidar a partir I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), da qual vão resultar os primeiros marcos normativos para a educação do campo que são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), e mais tarde, em 2010, o Decreto nº 7.352. Mais recentemente, no estado de Minas Gerais, as Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais (2015). São documentos fundamentais que reconhecem a educação do campo enquanto modalidade de ensino e trazem um conjunto de dispositivos no tocante à formação de professores, ao currículo, ao

financiamento, à gestão democrática de modo a subsidiar o fortalecimento da educação do campo nas escolas de educação básica, bem como de sua autonomia.

Na região de Uberlândia, apesar do rural se fazer presente objetivamente, o campo não se integra ao modelo de desenvolvimento pensado para a região. Há no campo da Regional Uberlândia uma demanda educacional real para a educação básica, em especial para o ensino médio, mas que na atualidade se frustra justamente em função da precariedade das unidades de ensino, apesar da legislação vigente. Essa precariedade é gerada pelo descaso, abandono, fechamento de escolas e falta de investimento, conforme já apontado por Lima (2012) em seu trabalho sobre a história do ensino rural no município de Uberlândia.

O descaso, o abandono e a invisibilidade que nos remete aos estudos de Arroyo (2012) quando fala da desigualdade histórica existente entre campo e cidade, não atingem somente as escolas situadas no campo, mas também as juventudes rurais que estudam nas escolas pesquisadas. Os docentes enxergam nesses jovens a imagem do aprendiz de trabalhador rural, e para além disso o uso de adjetivos como “honestos”, “sofridos” e “esforçados” é recorrente ao se referir a esses jovens estudantes.

Essa visão confirma a falta de formação dos docentes que atuam em escolas situadas no campo, conforme já sinalizado por Molina (2015). Não está claro para esses professores o que vem a ser a educação do campo e isso chega a se confundir com estudar a realidade do campo. A Professora Núbia chegou a defender a tese da criação de uma “disciplina voltada para educação do campo”.

As distâncias percorridas pelos jovens até chegarem às escolas, e os imprevistos diários na utilização do transporte escolar, são fatores que interferem decisivamente na qualidade da educação oferecida.

Na observância das práticas pedagógicas dos docentes, há algumas aproximações sutis com as especificidades dos jovens do campo, contudo são práticas desvinculadas dos PPPs das instituições de ensino e das políticas para a educação do campo, denotando que tais práticas são fruto do dinamismo e improviso dos docentes.

Já na percepção dos jovens do campo, ao ingressarem no ensino médio trazem consigo a expectativa de aquisição do “conhecimento poderoso” que os possibilite deixar a situação de invisibilidade para alcançar o reconhecimento de uma sociedade que desvaloriza o campo e enaltece o estilo de vida nos espaços urbanos. Esses jovens veem ainda no ensino médio a possibilidade de ampliar seu campo de possibilidades na busca desse reconhecimento, no entanto veem suas expectativas frustradas ao se depararem com as condições objetivas desfavoráveis impostas pela má formação dos professores, pelas dificuldades geradas em

função das longas distâncias percorridas pelos estudantes, pela ausência de conteúdos e metodologias específicas para as escolas do campo.

É no ensino médio que vai se deflagrando para as juventudes rurais uma cisão absurda entre campo e cidade. Para esses jovens, enquanto na trajetória ensino fundamental, o campo é foco de vida, de produção, educação e a partir do ensino médio começa a haver essa cisão de querer permanecer no campo, ou gostar do campo, ou se reconhecer enquanto sujeito do campo, mas prevendo todo um potencial futuro no espaço urbano. E nessa perspectiva, em relação a seus projetos de vida, eles se dividem entre aqueles que vão sair do campo para poder retornar e aqueles que querem sair do campo efetivamente. Tanto de uma forma quanto de outra, a partir do ensino médio o campo deixa de ser um lugar de ancoragem definitiva, ficando renegado a um plano secundário.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide. **Ser alguém na vida**: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da região de Governador Valadares/MG. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2013.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo, Moderna, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 336 p.

_____. CALDART, Roseli Salet. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 214 p.

_____. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salet. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão popular, 2012, 4. ed. 448 p.

ARAÚJO, Juliana Pereira de. **A docência em uma escola do campo**: narrativas de seus professores. Tese de doutorado em Educação, UFSCar, 2009.

BARROS, H. Uberlândia: um retrato de seu desenvolvimento. In. **Uberlândia**: painel de informações municipais – 2009. Elaboração Álvaro Fonseca Júnior, et al. Uberlândia: UFU, CEPES, 2010.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. 7. ed. Petrópolis – RJ, Vozes, 2011.

BERTOLUCCI, Luiz. Similaridades e Diferenças Demográficas em Municípios Polos: Campo Grande (MS), Feira de Santana (BA), Juiz de Fora (MG), Londrina (PR), Ribeirão Preto (SP) e Uberlândia (MG). In: **Dinâmica Socioeconômica de Municípios Selecionados**. Uberlândia: CEPES/IERI/UFU. v. 1, fevereiro de 2018. 81 p. Disponível em: <http://www.ie.ufu.br/CEPES>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A situação atual do ensino médio brasileiro e as propostas para a próxima década: infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no ensino médio. In: **Ensino em Re-vista, Dossiê**: Ensino Médio Uberlândia. v. 19, n. 01, Jan/jun, 2012, Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/EDUFU.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. 116 p., il (Primeiros Passos, 20).

BRASIL. **Coleção de Leis do Brasil** - 1890, Página 3474 Vol. Fasc.XI (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I (Publicação Original) (EXEMPLO BRASIL. Colleção das leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1857. v. 20).

_____. **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **Decreto nº 21.241 de 04 de abril de 1932**. Diário Oficial - 9/4/1932, Página 6666 (Publicação Original).

_____. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 20/3/1915, Página 3028 (Republicação). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html> Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 6/4/1911, Página 3983 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 25/1/1901, Página 447 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. **Decreto n. 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

_____. **Educação do campo: marcos normativos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Ministério da Educação, Brasília, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 02 fev. 2019.

_____. **Regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838.** Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB 1**, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2019.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 13 abr. 2019.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Publicada no Diário Oficial em 17.02.2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 13 abr. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 2011. 578 p.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GOZALEZ, L.; LUCINDA, C. **Crises Financeiras nos anos 1990 e poupança externa.** Nova Economia, Belo Horizonte, 18, set/dez 2008.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. In: **História Educação** (online), Porto Alegre, v. 18, n. 44, set./dez. 2014, p. 99-127.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo.** In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão popular, 2012, 4. ed. 448 p.

_____. **Elementos para Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo.** Por uma Educação do Campo, n. 5, p. 13-49. Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Desafios e Proposta de Ação. Luziânia. 1998.

CASTRO, E. G. (Org.). **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. 311 p.

CASSIANO, Luiz de Carvalho. **Marcha para Oeste: um itinerário para o Estado Novo (1937- 1945)**. 2002. Dissertação (Mestrado em História) UnB, Brasília, 2002.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Carla Linhares Maia (org). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Benjamin Constant e a Instrução Pública no Início da República**. Campinas: UNICAMP,1994. (Tese de Doutorado).

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educ. Pesqui.**[online]. 2014, v. 40, n.4, p.983-998.

CORSO, Angela Maria; SOARES, Solange Toldo. **O ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais**. X ANPED SUL, Florianópolis, out., 2014.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago 2009.

FONSECA, M. T. L. da. **A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital**. São Paulo, Loyola, 1985.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, 80 p.

FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. 5. ed., São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23, 57 p.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n.1, dez, 2012

GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério - 2º grau. Série Formação do Professor).

GRAZIANO DA SILVA, José. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas: UNICAMP, 1996.

_____. **A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na História do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GONÇAVES, Marlene Eurípedes. Entrevista concedida a Michele Maria da Silva. Uberlândia, 19 abr. 2018. (A entrevista encontra-se transcrita).

GUIMARÃES, E. N. **Formação e Desenvolvimento Econômico do Triângulo Mineiro: Integração Nacional e Consolidação Regional**. Uberlândia, Editora EDUFU, 2010.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Império**. Ed. Grijalbo, 1972.

HALL, Stuart, 1932-2014. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro – Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. 328 p.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n. 19, p. 20-28. Jan./fev./mar., 2002.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEME, H. J. de C.; NEDER, H. D. (coord.) **Condições Sócio-Econômicas das Famílias de Uberlândia**. Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia, novembro 2001, (mimeo). (pesquisa CEPES-UFU/Prefeitura Municipal de Uberlândia).

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História do ensino rural em Uberlândia-MG: memórias e práticas de professoras (1926-1979). **Educação em Perspectiva** (Impresso), v. 3, p. 127-149, 2012.

_____; ARAÚJO, Caroline Abreu. História do Ensino Rural no Município de Uberlândia-Mg (1950 a 1979): Os Sujeitos e Suas Práticas. **Horizonte Científico** (Uberlândia), v. 5, p. 1-30, 2011.

_____. MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. (Orgs). **Histórias e Memórias da Escolarização das Populações Rurais**: sujeitos instituições, práticas, fontes e conflitos. Jundiá, Paco Editorial, 496 p. 2016.

LUDKE, M; ANDRE, M. E. D. H. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIOTTO, Maria de Lourdes. **O Ensino Secundário no Império**. Ed. Grijalbo, 1972.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo saquarema**. A formação do estado imperial. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1990.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**. São Paulo: Editora Moderna, 1998. Disponível em: http://coral.ufsm.br/lec/01_00/DelcioL&C3.htm). Acesso em: 14. jul. 2018.

MELO, Renata Faria de. **Análise do desenvolvimento rural na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba**: caracterização do municípios com base em indicadores populacionais, econômicos, ambientais e de bem-estar social. Dissertação de Mestrado em Economia, UFU, 2005.

MENDES, R. Teixeira. **BENJAMIN CONSTANT**: Esboço de uma apreciação sintética da vida e da obra do Fundador da República Brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Peças Justificativas. 1894.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 2.820**, de 11 de dezembro de 2015. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação, Belo Horizonte, 2015.

MINTO, Lalo Watanabe. Verbete: MEC-USAID. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M.; (Orgs). **Navegando pela história da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

MOLINA, Monica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e possibilidades**. Educar em revista, Curitiba, Brasil, n. 55 p. 145-166, jan./mar. 2015, Editora UFPR.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007. 120 p.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. 3v.;18cm. (Biblioteca pedagógica brasileira, Série 5, Brasiliana, v.66, 87, 121).

MONTANO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011. – Biblioteca básica de serviço social; v. 5, 384 p.

MUNARIM, Antônio. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. 31ª reunião anual da ANPED, 2008, GT03, Movimentos Sociais, sujeitos e processo educativo.

OLIVEIRA, Alanna S. A dinâmica produtiva dos municípios de média concentração: uma análise para os municípios selecionados. In: **Dinâmica Socioeconômica de Municípios Selecionados: Campo Grande (MS), Feira de Santana (BA), Juiz de Fora (MG), Londrina (PR), Ribeirão Preto (SP) e Uberlândia (MG)**. Uberlândia: CEPES/IERI/UFU, v.2, fevereiro de 2018. 74 p. Disponível em: <http://www.ie.ufu.br/CEPES>. Acesso em: 13 jan. 2018.

OLIVEIRA, Maria Luzia Ribeiro de. Entrevista concedida a Michele Maria da Silva. Uberlândia, 09 abr. 2018. (A entrevista encontra-se transcrita).

OLIVEIRA, Marilane Ribeiro de. Entrevista concedida a Michele Maria da Silva. Araguari, 3 mai. 2018. (A entrevista encontra-se transcrita).

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos**. Análise social, vol. XXV - (105-106), 1990 (1º, 2º), 139-165.

PEREIRA, Cristiane Abadia Rodrigues. Entrevista concedida a Michele Maria da Silva. Araguari, 3 mai. 2018. (A entrevista encontra-se transcrita).

PIMENTA, Alessandro Rodrigues. Relação Trabalho-educação no campo: tentativas de aproximação nas primeiras décadas da República no Brasil. In: COSTA, A. C. M; PIMENTA, A. R; PEREIRA, M. S. F; (Orgs). **Educação do e no Campo: olhares que se cruzam**. Universidade Federal de Uberlândia. PROEX, 2017. p. 16-50.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. Companhia das Letras, 1995, São Paulo, 477 p.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: condições que inviabilizam o que a legislação garante. In: SOUZA, Dileno Dustan Lucas de; RIBEIRO, Simone; (Orgs). **Vozes da Subalternidade**. Juiz de Fora, Templo. 2016. 138 p.

RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira**. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 1930-73. Petrópolis: Vozes, 1978.

SALES, C. de M. V. **Criações coletivas da juventude no campo político**: Um olhar sobre os assentamentos rurais do MST. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2006.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS JÚNIOR, Damaso Ribeiro dos. Entrevista concedida a Michele Maria da Silva. Uberlândia, 6 abr. 2018. (A entrevista encontra-se transcrita).

SANTOS, Luciene Conceição dos. **A (des) construção do Jeca Tatu**: uma análise da personagem de Monteiro Lobato. III Encontro Baiano de Estudos em Cultura. Cachoeira, Recôncavo da Bahia, 2012.

SAVAGE, Jon. **A criação da Juventude**: como o conceito de teenage revolucionou o século XX/Jon Savage; tradução de Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, In: FERRETTI, C. J. et al. (orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Daniel Neves. **Estado Novo e a Marcha para o Oeste**. *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/estado-novo-marcha-para-oeste.htm>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

SILVA, Fábio César. **O conceito de fetichismo da mercadoria cultural de T. W. Adorno e M. Horkheimer**: uma ampliação do fetichismo Marxiano. *Kínesis*, v. II, n. 3, abril-2010, p.375-384.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teórica. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. v.94. (Atualidades Pedagógicas).

SILVA, Vanderléia Vieira. **Jovens da Escola Noturna de Campo Alegre** (manuscrito): narrativas sobre trajetórias, percepções e perspectivas. 2017. 97f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão.

SILVEIRA, Tânia Cristina da. **História da escola rural Santa Tereza** (Uberlândia: 1934 a 1953). 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SILVEIRA, Tânia Cristina da. RIBEIRO, Cristiane Angélica. O rural e o urbano nas atas de reuniões da Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia (ACIUB), 1933-1953. IN: LIMA, S. C. F. de. MUSIAL, G. B. S. (Orgs). **Histórias e Memórias da Escolarização das Populações Rurais**: sujeitos instituições, práticas, fontes e conflitos. Jundiá, Paco Editorial. p. 99-127.

SOARES, Núbia Aparecida Martins. Entrevista concedida a Michele Maria da Silva. Uberlândia, 28 mar. 2018. (A entrevista encontra-se transcrita).

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1971. 250 p.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 2. ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1999, 131 p.

VINCENTE, Magda de Abreu. **O patronato agrícola Visconde da Graça em Pelotas / RS (1923-1934)**: gênese e práticas educativas. Dissertação de Mestrado, abr. 2010, Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/123456789/1602/1/Magda_Abreu_Vicente_Dissertacao.pdf. Acesso em: 02 fev. 2019.

WANDERLEY, Maria Nazareth. **Juventude rural**: vida no campo e projetos para o futuro. Projeto de pesquisa (mimeo), 2003.

WEISHEIMER, N. Estudos sobre os jovens rurais do Brasil: mapeando o debate acadêmico. Brasília: Nead/MDA, 2005.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28.12.2018.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR** On-line. Campinas, n.18, p. 29 - 44, jun. 2005.

UBERLÂNDIA. **O Serão da farinha podre.** Prefeitura de Uberlândia. 2013. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=98> Acesso em: 13 fev. 2019

SOUZA, Luciene Maria de. **Entre o ideal e o real:** a construção do pensamento empresarial uberlandense e seus projetos educacionais para a formação dos trabalhadores. 2012. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Sites visitados

<http://www.ie.ufu.br/cepes/pesquisas> visitado em 21.08.2018

<http://www.ie.ufu.br/CEPES/InformacoesMunicipais>

http://www.ie.ufu.br/sites/ie.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/CEPES_Painel_Informacoes_Municipais_Uberlandia_2009.pdf

<http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014/secrISetaria-pagina/30/2427/cemepe.html> Visitado em: 27 out. 2018.

<http://www2.educacao.mg.gov.br/sobre/mapa-do-site/servicos-18/organograma> Visitado em: 06 nov. 2018

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf> Visitado em: 17 jan. 2019.

Consultas a órgãos oficiais

Minas Gerais. Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMADE). Secretaria de Estado de Educação, Belo Horizonte, 2018. Acesso restrito.

Minas Gerais. Organograma da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/sobre/mapa-do-site/servicos-18/organograma>. Acesso em: 14 maio 2018.

Minas Gerais. Cadastro Escolar. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

Uberlândia. Coordenadoria de Estatísticas. Prefeitura de Uberlândia. Consulta em 10 maio 2018.

Consulta a documentos escolares:

Escola Estadual Artur Bernardes. Projeto Político Pedagógico. Atualizado e aprovado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Araguari, 2016, 36 p.

Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa. Proposta Pedagógica. Atualizado e aprovado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Uberlândia, 2010, 39 p.

Escola Estadual de Uberlândia. Projeto Político Pedagógico. Aprovado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Uberlândia, 2017, 23 p.

Escola Estadual Bueno Brandão. Projeto Político Pedagógico. Aprovado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Uberlândia, 2017, 74 p.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com Superintendente Regional de Ensino de Uberlândia

Roteiro para Entrevista com a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

Projeto: Ensino Médio e Educação do Campo em Uberlândia

Data da entrevista: ___/___/___

Entrevistado (a):

Na função desde: ___/___/___

Formação:

- Existem escolas de Ensino Médio situadas na zona rural de Uberlândia e região? Como está organizada a oferta e distribuição do Ensino Médio para os alunos egressos do Ensino Fundamental da zona rural de Uberlândia?
- Há algum setor, equipe ou funcionário responsável pela gestão pedagógica dessa modalidade de ensino? São consideradas as especificidades do campo? Como?
- Quais são os principais desafios enfrentados na efetivação das políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo?
- Existe algum projeto direcionado à formação de professores para atuar no campo?
- Há programas ou projetos pedagógicos voltados para as escolas rurais?
- Há dados sobre o rendimento dos alunos do campo? Ou indicativos deste rendimento?
- No caso dos alunos que são egressos do Ensino fundamental na escola do campo e migram para a escola no meio urbano há alguma orientação para as escolas ou professores?

Espaço para observações do pesquisador

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com professores das Escolas Estaduais

Roteiro para Entrevista com Professor(a)

Projeto: Ensino Médio e Educação do Campo em Uberlândia

Data da entrevista: ___/___/___

Escola Estadual: _____

Bloco 1: Caracterização dos sujeitos

- Qual o seu nome?
- Qual sua idade?
- Onde reside?

Bloco 2: Formação e atuação profissional

- Qual a sua formação e onde se formou?
- Ministra qual conteúdo disciplinar?
- Você é professor (a) desde quando?
- Em qual (is) escola (s) atua?
- Desde quando atua nessa escola?
- Explique os motivos que te levaram a lecionar nessa escola?
- A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais desenvolve algum tipo de atividade específica para os professores da zona rural, como cursos e formação continuada de professores?
- Percebe alguma diferença entre a atuação na zona urbana e rural? Quais?

Bloco 3: Práticas de ensino-aprendizagem

- Ao planejar suas aulas é possível considerar as diferentes realidades e vivências dos alunos a partir da relação campo-cidade?
- Durante as aulas você consegue estabelecer relação entre o conteúdo e o que é vivido fora da escola pelo aluno?

- Considerando sua experiência como professor, o que você destacaria como características dos alunos da zona rural, em relação: à assiduidade, à pontualidade, à realização de trabalhos e tarefas para casa, às relações interpessoais, bem como, participação em atividades em sala e extracurriculares?
- Você observa algum tipo de dificuldade no processo de adaptação dos alunos da zona rural ao Ensino Médio dessa escola?
- Qual o seu entendimento acerca de populações do campo? Como você formulou esse entendimento?
- Nessa escola o que você já viu ser desenvolvido voltado para a Educação do Campo?
- Você considera esse dado uma especificidade ou fator a ser considerado? Em caso afirmativo em que ele influencia?
- Você já desenvolveu alguma atividade especificamente direcionada para os alunos do campo? Como foi?
- Houve alguma dificuldade? Quais foram os desafios?
- Conhece algum projeto, alguma lei específica para a Educação do Campo?
- Você conhece as Diretrizes para Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais?
- Há alguma adaptação do currículo e ou Proposta Político-Pedagógica de sua escola específica para zona rural?
- Sendo professor, como pensa a questão da Educação do Campo na escola?
- Acredita que os alunos do campo deveriam permanecer no campo estudando em escolas de Ensino Médio construídas nesse espaço? Justifique sua resposta.

Espaço para observações do pesquisador:

APÊNDICE C – Questionários aplicados junto aos alunos do Ensino Médio

Questionário com alunos do 1º ano do Ensino Médio, egressos do Ensino Fundamental da Escola

_____matriculados
em 2018 na Escola Estadual_____.

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário que faz parte da produção de dados da pesquisa: “**Ensino Médio e Educação do Campo em Uberlândia**”, sob responsabilidade da pesquisadora **Michele Maria da Silva** da **Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão**.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Em caso de dúvidas pode ligar para o telefone (34) 99172-1051, inclusive a cobrar.

Data de realização ___/___/2018 **Turno:**

I- Caracterização do entrevistado (a)

- 1- Idade: _____
- 2- Sexo: feminino () masculino ()
- 3- Ano de escolaridade: _____
- 4- Turno: () matutino () vespertino () Noturno
- 5- Modalidade () Regular () Educação de Jovens e Adultos
- 6- Endereço:

_____ desde _____

II-Perfil familiar

1- Com quem reside?

2- Alguém trabalha na sua casa? Quem? Em qual atividade?

3- Qual a renda familiar total aproximadamente?

Até R\$1.500,00

De R\$3.000,00 até

R\$5.000,00

De R\$1.500,00 até R\$3.000,00

Maior que R\$5.000,00

4- Quem é o responsável por acompanhar sua educação?

Pai

Ambos

Mãe

Outros: _____

5- Alguém da sua família tem curso superior? Quem?

6- Mora em casa própria?

Sim

Não

7- Para sua família estudar significa _____

III-Sobre sua escola

1- Desde quando estuda aqui? Onde estudava antes?

2- Como tem sido seu rendimento escolar?

3- Explique os motivos que te levaram a estudar nesta escola.

4- Sua escola anterior atendeu suas expectativas? Por que?

5- Sua escola atual atende suas expectativas? Por que?

6- Você percebe a relação entre os assuntos tratados na sala de aula e seu dia a dia no campo? Dê algum exemplo caso se lembre.

7- Em algum momento você já teve dificuldades em conciliar suas atividades de trabalho no campo com as atividades escolares? (cumprimento do horário de entrada e saída na/da escola, realização de trabalhos e tarefas para casa, participação em atividades extracurriculares).

8- O que você espera do Ensino Médio?

9- Como foi o processo de adaptação na Escola de Ensino Médio? Houve alguma dificuldade? Quais?

10- Na sua opinião, o que mais mudou a partir da transição?

11- Com a mudança do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, algum colega decidiu interromper os estudos? E atualmente, você tem algum colega que abandonou ou pretende abandonar os estudos? Você sabe dizer os motivos? Quais?

12- Você acha que a escola deva considerar o fato de que é morador do campo? Por quê?
