



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA  
FACULDADE DE ETNODIVERSIDADE  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**JULIANE FEITOSA DOS SANTOS**

**Os desafios do acesso ao Ensino Médio dos jovens do campo da vicinal km 243,  
município do Pacajá-PA**

Altamira-PA

Junho de 2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)**

---

- F311d Feitosa dos Santos, Juliane.  
Os desafios do acesso ao Ensino Médio dos jovens do campo da vicinal, 243 município de Pacajá- Pára / Juliane Feitosa dos Santos. — 2019.  
35 f. : il.
- Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo  
Trabalho de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, Faculdade de Ciências Biológicas, Altamira, 2019.
1. Educação do campo. 2. Juventude Rural. 3. Ensino Médio. I. Título.

CDD 370

---

JULIANE FEITOSA DOS SANTOS

**Os desafios do acesso ao Ensino Médio dos jovens do campo da vicinal km 243,  
município do Pacajá-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira da Universidade Federal do Pará, para obtenção do Grau de Licenciatura em Educação do Campo.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo

Altamira-PA  
Junho de 2024

**Os desafios do acesso ao Ensino Médio dos jovens do campo da vicinal km 243,  
município do Pacajá-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira da Universidade Federal do Pará, para obtenção do Grau de Licenciatura em Educação do Campo.

Data da aprovação: 24/07/2024

Conceito: Excelente

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo (orientador)  
Faculdade de Etnodiversidade / UFPA

---

Profa. Dr. Ronaldo Henrique Santana (Banca Examinadora)  
Faculdade de Etnodiversidade/ UFPA

---

Prof. Dr. Mário Henchen (Banca Examinadora)  
Faculdade de Etnodiversidade / UFPA

**SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO	05
HISTÓRIA DA COMUNIDADE	08
O PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO NACIONAL EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	10
O ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOS JOVENS DO CAMPO	15
O ENSINO MÉDIO NO CAMPO – A VIOLAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS JOVENS ESTUDANTES: VISÕES DOS INFORMANTES DA PESQUISA	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	33

**RESUMO:**

Reflete-se sobre quais os desafios que os jovens da Vicinal 243 do município de Pacajá-PA enfrentam para cursar essa etapa da Educação Básica, que sem escolas e/ou turmas de Ensino Médio, são obrigados a deslocarem-se diariamente para outras áreas, inclusive a urbana. A partir das pesquisas desenvolvidas nos Tempos Comunidades, realizadas no percurso formativo do Curso Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira, e das minhas vivências como moradora dessa localidade, foi possível perceber essa situação que incide sobre os jovens que vivem na área rural, que em busca conciliar a conclusão dessa etapa de ensino e o trabalho no campo precisam sair em transportes precários, diariamente, de suas localidades para chegar até a escola. O trabalho tem como objetivo identificar os fatores e aspectos que as mães e os estudantes consideram importantes para que seja garantido tanto o direito ao ensino médio para os jovens que permanecem no campo, como o que deve ser considerado na organização curricular da escola nesse território. A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, envolvendo cinco moradores da Vicinal 243, município de Pacajá, estado do Pará, sendo três mães de alunos o ensino médio e dois jovens que estão cursando essa etapa da Educação Básica, que cursam essa etapa em outras localidades. Os resultados apontam para a necessidade de deslocamento dos jovens estudantes para outras localidades para concluir o ensino médio, revelando um descaso do poder público com o atendimento dessa etapa da Educação Básica, ferindo o direito à educação do campo; as dificuldades que as famílias enfrentam para manter os filhos na escola, bem como as dificuldades quanto aos deslocamentos que os estudantes precisam realizar para estudar.

**Palavras-Chaves:** Educação do Campo. Juventude rural. Ensino médio.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o Trabalho de Conclusão de Curso que tem como título **“Os desafios do acesso ao Ensino Médio dos jovens do campo da vicinal km 243, município do Pacajá-PA”**, e tem como objeto de estudo os desafios os jovens do campo enfrentam para cursar a última etapa da Educação Básica.

As reflexões que sustentam este estudo e que me motivaram a aprofundar a compreensão sobre o acesso ao ensino médio no território do campo, resultam das pesquisas e das diferentes situações observadas durante os tempos comunidade no curso de Educação do Campo da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará. Momentos em que percebi a importância de refletir sobre os enfrentamentos cotidianos na vida dos jovens do campo decorrentes da falta de oferta dessa etapa da Educação Básica nas comunidades rurais, de modo especial, na vicinal km 243, Comunidade Bom Jesus da Lapa localizada na zona rural do município de Pacajá, Estado do Pará.

Durante o meu percurso acadêmico e o processo de pesquisas realizadas nos três primeiros tempos comunidades<sup>1</sup> (TC I, TC II, TC III), observei que o problema da não oferta de turma da última etapa da Educação Básica nessa comunidade, ainda continua ocorrendo, ou seja, os sujeitos ao concluírem o ensino fundamental precisam se deslocar do campo para a cidade com a intenção de dar continuidade à conclusão do Ensino Médio. Situação essa que tem demarcado um movimento de luta pelos diferentes povos do campo ao direito à educação, como destaca Caldart (2004), ao afirmar que essa reivindicação representa o direito da população de ser educada no território em que vive e trabalha e que seja articulada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Paralelo ao processo de deslocamento dos jovens do campo em busca da continuidade e terminalidade dos estudos em outras comunidades rurais ou na cidade, há um conjunto de questões que precisam ser melhor compreendidas, uma vez que provoca alterações na dinâmica da vida familiar, cultural e econômica das famílias camponesas. Em decorrência dessas condições da negação e de exclusão promovido pela não oferta do Ensino Médio nas escolas do campo, uma parte dos jovens acabam desistindo ou evadindo das escolas por dificuldades em se manter longe da família; ou ainda, precisam ser deslocar diariamente de suas

---

<sup>1</sup> O Tempo Comunidade é um trabalho realizado nas comunidades de origem dos educandos, realizado por meio de pesquisas em escolas do meio rural e em escolas localizadas nas regiões que abarquem os municípios de origem dos discentes

comunidades e percorrem longas distâncias para a sede do município em transportes precários para conseguirem cursar o Ensino Médio (Arroyo, 2014).

No estado do Pará, estudos realizados por Hage (2017) sobre a oferta da educação escolar no campo apresentam várias fragilidades, pois embora tenha havido uma mobilização nacional por parte dos movimentos sociais e dos trabalhadores do campo em defesa de uma educação do campo de qualidade, permanecendo a oferta de uma educação escolarizada com características assistencialista e compensatória, robustecendo o caráter de abandono secular e negação de direitos dos povos que vivem do trabalho do campo. De acordo com o autor, os dados do Observatório da Equidade – As Desigualdades na Escolarização do Brasil (2009), apontam que para cada duas vagas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há somente uma vaga ofertada nos anos finais; e para um total de seis vagas nos anos finais do Ensino Fundamental, somente uma vaga é ofertada no Ensino Médio, evidenciando dessa forma, um processo contínuo de desigualdade e exclusão no processo de escolarização das crianças, adolescentes e jovens do campo no território brasileiro.

Essas questões definem boa parte dos meus questionamentos em relação à realidade educacional no meio rural do município de Pacajá e faz parte das minhas vivências essa situação na Vicinal Km 243, na comunidade Bom Jesus da Lapa, pois passei por todas essas situações quando cursava essa etapa da Educação Básica por ser o meu território de pertencimento e campo em que realizo as atividades do curso.

Após concluir o ensino fundamental precisei migrar para a cidade para continuar a última etapa da educação básica, precisei ir fui morar em outra localidade mais próxima da sede de Pacajá, no caso, no distrito de Maracajá – município de Novo Repartimento, onde permaneci por dois anos para concluir a etapa do ensino médio, acarretando algumas dificuldades. O meu pai enquanto provedor da família e trabalhador rural com o tempo, depois de muito trabalho desenvolveu uma doença crônica de modo que causou limitações em suas práticas de trabalho, e isso implicava na limitação financeira para poder custear as minhas necessidades de permanência na cidade. Às vezes, nós alunos passávamos por dificuldades nas aprendizagens em decorrência da falta de professores em algumas disciplinas, como redação e literatura

No último ano do ensino médio houve a disponibilidade de um ônibus cedido pela prefeitura de Novo Repartimento que nos levaria até um certo trecho da transamazônica – BR 230, porém era necessário percorrer ainda 13 km de moto até o local da parada do ônibus às margens da rodovia. Esse transporte levava os estudantes de várias travessões para cursar o ensino médio na Escola Bandeirante, localizada a 43 km da entrada da vicinal 243; esse

estabelecimento de ensino apenas cedia o espaço para a oferta de turmas do ensino médio de uma outra escola, a EEEM Papa Paulo VI, situada na sede do município de Novo Repartimento. Era a única alternativa proporcionada pela Secretaria do Estado de Educação – Pará (SEDUCPA), e funcionava por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), que segundo estudo de Queiroz (2010, p. 7), representa uma “alternativa de atendimento e expansão do Ensino Médio [...] para oferecer oportunidade de estudo aos educandos egressos do ensino fundamental que não têm possibilidades de se transferirem para locais onde possam cursar o Ensino Médio”.

Diante dos aspectos observados sobre a não oferta do ensino médio e a partir do TCC proposto, situo o problema central de pesquisa: quais os desafios que os jovens da Vicinal 243, Comunidade Bom Jesus da Lapa do município de Pacajá-PA, enfrentam para cursar essa etapa da Educação Básica, que sem escolas e/ou turmas de Ensino Médio, são obrigados a deslocarem-se diariamente para outras áreas, inclusive a urbana? Como questionamentos secundários, temos: Como as famílias desses jovens percebem essa negação de direito e se organizam para buscar o acesso à essa etapa da educação básica aos seus filhos? Como a ausência de turmas de Ensino Médio na comunidade afeta a vida dos jovens do campo?

O trabalho tem como objetivo identificar os fatores e aspectos que as mães e os estudantes consideram importantes para que seja garantido tanto o direito ao ensino médio para os jovens que permanecem no campo, como o que deve ser considerado na organização curricular da escola nesse território.

Essa não oferta do ensino médio no campo consiste na negação do direito à educação; um direito que deve ser proporcionado à juventude do campo, fazendo com que esses jovens precisem se deslocar para acessar os estudos por falta do cumprimento das responsabilidades do estado, que por alguns fatores não ofertam o ensino médio nas escolas do campo.

Em relação aos procedimentos metodológicos adotados, e considerado os objetivos e a problemática do estudo, adotei a abordagem da pesquisa exploratória qualitativa, que segundo Lakatos e Marconi (2011), refere-se ao estudo cujo objetivo é proporcionar familiaridade com o fenômeno investigado, favorecendo o conhecimento do pesquisador a respeito do objeto de estudo analisado. Consiste no primeiro passo para os pesquisadores que deseja desenvolver uma pesquisa, mas que ainda não possuem conhecimento suficientemente para realizar essa ação (Gil, 2010).

O pesquisador, ao desenvolver um estudo qualitativo, precisa mergulhar no campo da pesquisa à procura de significados do fenômeno social e propor uma interpretação em relação aos dados

observados sobre o objeto que, de alguma forma, causou inquietação no sujeito pesquisador. Minayo (2009), ao refletir sobre a pesquisa qualitativa, situa as principais características da pesquisa qualitativa:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender e explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (2009, p.33).

Para o desenvolvimento da pesquisa adotou-se uma metodologia orientada pelas seguintes etapas: 1) revisão de literatura sobre o contexto da educação do campo e a reforma no ensino médio e análise de algumas legislações que assegurem o direito à educação no Brasil; 2) realização da pesquisa de campo, momento em que foram realizadas entrevistas com questões semiestruturadas como pais A pesquisa de campo envolveu a participação de cinco moradores da Vicinal 243, município de Pacajá, estado do Pará, sendo três mães de alunos do ensino médio e dois jovens que estão cursando essa etapa da Educação Básica que em outras localidades; 3) análise e interpretação dos resultados obtidos à luz da abordagem qualitativa.

O artigo está organizado em três seções. Na primeira seção apresento sobre o contexto da luta dos movimentos sociais e dos trabalhadores do campo pela garantia da educação como direito, destacando a legislação e as políticas educacionais voltadas aos povos do campo; na segunda seção abordo reflexões sobre a reforma do Ensino Médio que tem ampliado um processo desigualdade educacional no campo, trazendo desafios os jovens e suas famílias concluírem essa etapa no campo. Na terceira seção, apresento os resultados da pesquisa de campo, organizado a partir dos relatos das mães e jovens que participaram das investigações deste estudo.

### **História da Comunidade**

No início existia somente abertura da transamazônica e com a chegada de algumas pessoas foram abrindo uma abertura pois tudo aqui era mata e existia moradores somente na faixa, mas como o número de habitantes foi crescendo foram tirando seus lotes adentro na vicinal com ajuda do INCRA que assentou várias famílias. Tudo aqui era de difícil acesso não existiam cidades próximas aqui, tinham que se deslocar até Marabá para fazer compra e exames também pois nesse período dava-se muita malária \e quando adoecia todos da mesma casa que as vezes não tinha um para dar um copo de água pois atacava toda a família e era preciso se

juntar em mutirões e levar na rede até a beira da faixa pois, não tinha nem um transporte, e nem uma cidade próxima era o jeito ir para Marabá que era muito distante e as vezes a pessoas falecia antes de chegar porque as estradas era péssima a transamazônica cortava no inverno e não dava acesso a cidade. Era um período que chovia muito que chegava a passar três dias chovendo que não dava para sair fora da casa.

A comunidade foi criada através da minha avó Sebastiana Pedroso Ferreira ela sempre foi muito religiosa e devota de Nossa Senhora Aparecida e rezava terço nas casas das famílias e se reuniam para festejar na casa dela todo as pessoas da vicinal se juntavam e ia dia 12 de outubro na própria casa dela para o festejo, com isso ela teve a ideia de criar a comunidade São José, que funcionou bastante tempo mas veio a acabar e através dela surgiu duas novas que foi a da faixa e a que tem aqui atualmente que a Bom Jesus da Lapa que foi fundada através da dona Maria Oliveira que veio da Bahia e viu a necessidade de se formar uma comunidade mas próxima pois a São José era um pouco distante para as pessoas que morava aqui no final da vicinal, ela se juntou com umas pessoas e construiu uma capelinha de barro onde se celebrava todo domingo e deu o nome em homenagem a igreja da Bahia que é construída de pedra e umas das mais importantes e a única aqui na paróquia com esse nome padroeiro Bom Jesus da Lapa.

Foi tudo muito difícil no começo pois todos vieram de outros estados e fracos de condições, e aqui não tinha trabalho era somente conseguir sua terra e trabalhar sem ganhar nenhuma ajuda, pois alguns trabalhavam também serviços escravos enganados por patrões que prometeram uma coisa e quando chegaram aqui foram escravizados e humilhados, mas deram a volta por cima e conquistaram suas terras e hoje vivem muito bem.

As pessoas que moram aqui a maioria fez parte da criação da comunidade e a família do meu pai foi umas das pioneiras a chegar aqui vindo do Paraná sem ter o dinheiro da passagem para chegar aqui na vicinal, e todos que entrevistei também tiveram essas dificuldades de se localizar e ter seus terrenos, pois tinham que comprar e todos não tinham condições pois vieram de estados distante já pensando em encontrar um lugar melhor e com boas condições para se viver, mas chegando aqui foram encontradas muitas barreiras mas foram vencidas e hoje é um ótimo lugar para se viver e todos vivem muito bem e não sentem nem falta de onde vieram.

Existiu quatro escolas na comunidade que foram construídas através de muitas reivindicações, a dona Maria Oliveira que fundou a comunidade Bom Jesus da Lapa, e foi umas das lutadoras para que houvesse essas escolas, o meu pai José Ilton também é um dos que mais lutou e ajudou para que fossem construídas e também se juntaram todos e foram reivindicar seus direitos. Porém não conseguiram que tivessem pelo menos uma que oferecesse o ensino

médio, é por isso os jovens quando concluem o ensino fundamental precisam sair do campo em busca de estudos, mas há um projeto funcionando que são as casas familiares rurais que funcionam em alternância que são quinze dias estudando e quinze em casa, isso é muito bom e faz com que os jovens não deixem praticamente do campo, mas sim se profissão e ainda ajudar os seus pais.

Portanto algo nos deixa muitos triste e magoados, pois houve três escolas fechadas aqui na comunidade e segundo Munarim ‘por toda a década que se passou é comum o fechamento das escolas no campo’, e aqui na comunidade ocorreu isso e fez com que a comunidade se enfraquecesse e teve a migração de vários moradores, pois o campo não tem a oferecer no mínimo o direito que temos a educação e é na área da educação onde encontramos várias dificuldades.

Houve intensas lutas de movimentos sociais para utilizar a educação como agente de transformação social, para que a educação rural seja voltada para a população camponesa, oferecendo uma educação merecida que atenda a população camponesa, que está inserida e amparada por lei, a educação do campo não é somente uma caridade ofertada, mas sim um direito previsto pela constituição da república federativa de 1998, e que todos devem desfrutar, mas isso não acontece e nos faz ver que somos esquecidos por nossos representantes e ocultados dos nossos direitos e merecemos ser mais respeitados e usufruir do que temos garantido por lei.

O posto de saúde é próximo à entrada da vicinal, atualmente houve grandes avanços no atendimento, mas se for um caso mais grave a população tem que ser encaminhada para Tucuruí, onde tem algo melhor a oferecer pois somente em Tucuruí ou Altamira tem o hospital regional, e isso é algo que nos entristece, pois, a nossa cidade não tem um hospital de qualidade para oferecer para população que precisa se deslocar da sua cidade para outra em busca de algo que tem por obrigação dos nossos governantes nos proporcionar.

## **O processo de mobilização nacional em defesa da Educação do Campo no cenário das Políticas Públicas**

A luta em defesa da educação do campo como direito resulta de uma ampla mobilização iniciada no Movimento por Uma Educação do Campo que ganhou notoriedade nacional na década de 1990, envolvendo diferentes movimentos sociais, trabalhadores e trabalhadoras do campo, sindicatos, universidades e outros segmentos que, sensibilizados com o histórico processo de inviabilização e negação dos direitos dos diferentes coletivos sociais que vivem e trabalham no campo. Movimento esse organizado por meio de ações coletivas que deram início a uma ação política e social em prol da reforma agrária, da elaboração e execução de políticas públicas e da garantia dos direitos humanos, vislumbrando transformar qualitativamente as condições de vida no/do campo e superar, assim, as desigualdades sociais (Fernandes, 2014; Caldart, 2008).

Esse debate teve sua origem no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) ocorrido em julho de 1997, organizado com o intuito de delinear uma proposta que considerasse o contexto do campo. Fernandes (2014, p. 125), destaca que “a proposta dos movimentos sociais intenciona construir, uma política que amplie o sentido da educação [...] politicamente identificado como Educação do Campo”. Foi uma resposta a todo processo histórico de privação da população do campo ao acesso às políticas e serviços públicos em geral, realizado pelo Estado Brasileiro.

Sobre essa questão, Arroyo (2014), chama atenção para a necessidade de superar paradigma da educação rural para outro modo de pensar a educação e o processo formativo nas escolas do campo, um novo paradigma que marque a educação como um direito social. O movimento pela defesa de uma educação do/no campo que reconheça que a relação entre cidade e campo seja fundamentada na horizontalidade; o campo como espaço de vida, de trabalho e de cultura e desenvolvimento sustentável. Segundo Arroyo (2014, p. 123), os movimentos sociais populares repolitizam esta subordinação: “o campo das representações sociais passa a ser um dos campos de disputa política, mas também pedagógica”.

De acordo com Bernardo M. Fernandes (2006, p. 37), a defesa pela educação do/no campo é atravessada pela questão agrária, pela luta pelo direito à terra e à vida, opondo-se ao capitalismo e à subalternidade ao agronegócio.

[...] a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios

materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital.

Nessa direção, a intenção que tem sustentado essa luta é ausência de políticas públicas específicas para atender as demandas dos coletivos do campo, na área da educação, saúde, financiamento, dentre outras, motivados sobretudo, pelos direitos conquistados com a Constituição Federal do 1988, que promoveu a democratização e abertura da participação da sociedade civil na elaboração das políticas públicas sociais no cenário brasileiro. De fato, houve uma abertura para participação a partir da criação de espaços públicos que possibilitou maior mobilização por políticas públicas, de acordo com as demandas sociais, principalmente na área educacional (Bicalho; Macedo; Rodrigues, 2021; Hage, 2017).

Com a Constituição Federal de 1988, a educação consagra-se um direito público, devendo ser ofertada a todos os brasileiros, tanto os que residem na cidade como no campo, nos quilombos e nos territórios indígenas. A educação do campo assim, é incluída nas agendas governamentais e nas ações dos movimentos e organizações sociais, sendo um dos temas estratégicos no processo de redemocratização do país.

Assim, a educação do campo busca superar os processos e representações de subordinação e inferiorização. Educadores e educandos lutam para que homens e mulheres do campo, crianças, jovens e adultos se afirmem como sujeitos de direitos, exigindo do Estado políticas públicas de educação que supere os conflitos e a violência histórica presente no campo brasileiro (Bicalho; Macedo; Rodrigues, 2021, p. 46).

Esse debate ganha reforço com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB) – Lei nº 9394/96. No Art. 2º dessa Lei, ratifica o estabelecido no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, que a educação é dever da família e do Estado; seus princípios são pautados na liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Amplia o conceito de educação para além do espaço escolar, na medida que vincula ao mercado de trabalho, à qualificação profissional e às práticas sociais, objetivando promover o exercício da cidadania.

Uma das conquistas que fortaleceu a construção das políticas públicas de educação mais efetivas aos movimentos sociais camponeses e aos filhos dos trabalhadores do campo, foi promovida pela LDB 9394/96 como destacam Rossato e Praxedes (2015), quando esta determina em seu artigo 28, que os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias considerando as particularidades da vida das famílias e das comunidades rurais, particularmente, em relação aos conteúdos curriculares e metodologias adequadas às necessidades e aprendizagens dos estudantes das escolas do campo; organização escolar própria,

compreendendo o calendário escolar e adequação ao ciclo agrícola e às condições climáticas; e ainda à natureza do trabalho no campo.

Segundo esses autores, esse avanço conquistado com esse artigo da LDB representa um marco nas discussões a respeito das políticas públicas de educação do campo, justamente ao determinar que os sistemas de ensino façam adaptações na gestão e organização curricular e pedagógica, valorizando as peculiaridades da realidade camponesa, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade. Aspecto esse que abre caminhos promissores para a materialização de políticas educacionais mais que consiga enriquecer, contextualizar os conhecimentos e as práticas escolares numa perspectiva de diálogo horizontal (Arroyo, 2014), de modo a ressignificar o trabalho pedagógico das escolas do campo com as vivências sociais coletivas das crianças, adolescentes e jovens das comunidades rurais (Rossato; Praxedes, 2015).

Com o avanço do debate sobre a necessidade de elaborar políticas públicas para os povos do campo, entendendo-se aqui a partir do importante debate proposto por Molina (2012), que argumenta para entender a complexidade que envolve o processo de elaboração das políticas públicas, é necessário compreendermos a dimensão do Estado, dos direitos, da democracia e dos movimentos sociais. Em suas reflexões, a autora assinala que a política pública é orientada por diretrizes e princípios norteadores da ação do poder público, e envolve disputas entre sujeitos concretos e suas lutas de classes: “É exatamente o resultado das forças presentes nessa condensação das relações sociais que faz o Estado agir, ou seja, que o faz conceber e executar essa ou aquela política pública” (MOLINA, 2012, p. 591).

Como parte do arcabouço legal que foi se constituído no final da década de 1990 do século passado e início do século XXI motivado, sobretudo, pela luta árdua do movimentos sociais em defesa de educação que considerem a diversidade, as particularidades e complexidades dos sujeitos coletivos do campo, e que possibilitou a abertura de diálogo entre o Estado

Brasileiro, movimentos sociais e a sociedade civil, como observam Munarim e Locks (2012), em abril de 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que instituiu as primeiras Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no país.

Essa resolução projeta avanços significativos quanto ao reconhecimento dos diferentes coletivos sociais que vivem no e do campo, definindo normas quanto à identidade da escola do campo, os processos educativos, a organização dos projetos pedagógicos, os conteúdos que devem considerar a diversidade dos sujeitos históricos. No Art. 2º, parágrafo único, dessa

resolução, pela primeira vez, visualiza-se a preocupação em relação ao que seja uma escola com identidade que contemple a realidade e o contexto do território rural:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

No ano de 2008, por meio da aprovação da Resolução nº 2, do CNE/CEB, em caráter complementar, definiu-se as etapas e os destinatários da educação do campo, convergindo para um conceito de educação do campo dinâmico que reconheça e fortaleça todo o processo de resistência e emancipação dos diferentes coletivos desse território; além de regulamentar aspectos referentes às competências dos três entes federados em relação ao fechamento de escolas, a nucleação de escolas e o transporte escolar (Munarim; Locks, 2012; Arroyo, 2014). O art. 1º dessa resolução, afirma que

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destinase ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (Brasil, 2008).

Finalmente, em 2010, a defesa de uma política pública que contemplasse esse ciclo de acirramento da luta em defesa da educação do campo, no âmbito das legislações, é sancionada o Decreto nº 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA. No seu Art. 1º, § 1º, dispõe a quem essa educação se destina, ou seja, quem são as populações do campo e como podem ser identificadas as escolas do campo:

- I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
- II - escola do campo: 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 a populações do campo (BRASIL, 2010).

É inegável que o PRONERA se constitui como um dos importantes marcos em termos de garantia dos direitos à educação dos sujeitos dos campos povos do campo, à medida que assegura o acesso à Educação Básica e Superior. Essa política educacional resulta de debates

coletivos que têm buscado junto ao Estado e dos demais entes federados, o cumprimento dos dispositivos constitucionais quanto ao atendimento da escolarização formal em todos os níveis da Reforma Agrária, a afirmação da cultura e os saberes dos povos do campo.

### **O Ensino Médio e suas implicações e desafios na formação dos jovens do campo**

Quando refletirmos sobre o acesso ao Ensino Médio, a última etapa da Educação Básica conforme estabelecido na LDB nº 9394/96, no art. 35, concebida como o encerramento da escolarização de caráter geral, refere-se ao percurso escolar que tem por finalidade o desenvolvimento dos estudantes, garantindo aos mesmos a formação comum considerada importante para a cidadania, para a inserção ao trabalho e em estudos posteriores (art. 22), no caso, ao Ensino Superior ou ainda em um curso técnico profissionalizante.

Contudo, a ideia que o papel do ensino médio como etapa que deveria recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho, ou seja, o rompimento da dicotomia entre educação básica e técnica, com a perspectiva de garantir o princípio da formação humana em sua totalidade, como argumentam Ramos; Frigotto; Ciavatta (2006), concorreu para a aprovação do Decreto nº 2.208/1997, instituído para complementar a LDB 9394/96, no que tange a educação profissional, gerou contradições, pois a articulação esperada entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio de forma integrada, não se materializou. Esse decreto e outros instrumentos legais criados no período, instituiu e regulamentou propostas fragmentadas e aligeiradas de Educação Profissional, marcando o avanço de curso profissionalizantes ofertados pelos empresários do capital.

Esse debate sobre a dualidade e a identidade do ensino médio permanece ainda muito presente no contexto brasileiro, visto que ao longo da primeira década do século XXI, a partir do discurso da expansão da escolarização por meio dessa etapa na perspectiva de universalização. Essa expansão que pretendia responder tanto as demandas das camadas populares como permitir que país se tornasse mais competitivo no cenário econômico internacional, conforme reflete Krawczyk (2011), muitas questões e desafios se colocam nesse cenário, como o currículo a ser ensinado, a formação e remuneração dos professores, às reais condições da infraestrutura e da gestão escolar, a necessidade de ampliação de investimentos públicos para garantir o atendimento na cidade e no campo, melhoria no atendimento do transporte escolar, dentre outros. Dessa forma,

Reforça também o debate em torno da identidade do ensino médio, seja porque ele é considerado insuficiente diante das novas demandas de conhecimento e

competências e, portanto, necessário para que os jovens se preparem para continuar seus estudos superiores, seja pela revitalização da discussão em torno da velha dicotomia – formação geral ou profissional – que volta a ser um espaço de fortes conflitos e um nó nas propostas político-educacionais (Krawczyk, 2011, 758).

Com o objetivo de assegurar mudanças, um novo modelo para o ensino Médio começou a ser discutido entre Estados, governo federal, congresso e a sociedade civil e foi sancionado pela Medida Provisória nº 746/2016 pelo Presidente Michel Temer posteriormente transformada em Lei 13.415/2017, que ficou conhecida como a lei da Reforma do Ensino Médio. Essa reforma apoiou-se em duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no e a necessidade de fazer com essa etapa se tornasse mais atrativa aos jovens estudantes, em decorrência dos significativos índices de abandono e de reprovação (Ferretti, 2018).

A ideia que sustentou esse movimento reformista, como aponta o autor, centrou-se a separação entre uma parte de formação comum a todos os estudantes – com duração de 1,5 ano ou 1.200 horas, podendo alcançar a 1.800 horas – mediante a adoção do regime de tempo integral, tendo como currículo fundante o proposto pela Base Nacional Comum Curricular, e outra parte, diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), promovendo uma flexibilização curricular muito criticada, como aponta Ferretti (2018), por fundamentar-se dois aspectos principais: a flexibilização curricular e a oferta de cursos em tempo integral (sete horas diárias), reforçando o argumento que a reforma no ensino médio conseguiria combater a evasão e reprovação dessa etapa.

Essa flexibilização pautada na reforma do ensino médio, traz sérios questionamentos, pois tanto fragiliza a última etapa da Educação Básica como restringe o acesso a uma parte dos conhecimentos necessários aos estudantes, “[...] fragmenta a formação do estudante, pois ao limitar a carga horária para a formação geral, restringe o acesso à construção de conhecimentos de disciplinas consideradas importantes para a formação plena do indivíduo” (MOURA; BENACHIO, 2021, p. 183).

Por outro lado, Ferretti (2018) afirma que a flexibilização curricular ainda promove um acesso fragmentado dos conhecimentos, na medida que ao tratar sobre um dos itinerários formativos – a Educação Profissional de nível técnico – verifica-se que a Lei apresenta esse itinerário de forma integrada ao Ensino Médio. Porém, o tratamento indicado, “promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de

itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso” (Ferreti, 2018, p. 28).

É importante destacar que a oferta dos itinerários formativos, poderá ser definido pelos sistemas de ensino, de acordo com as possibilidades de organização de cada estado e município, podendo levar à restrição das escolhas pelo estudante. Segundo aponta Kuenzer (2017), essa dinâmica traz outras contradições, como a admissão de docentes e profissionais com notório saber para trabalhar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional; bem como questões referentes à extensão da carga horária, que pode comprometer o acesso nessa etapa dos jovens trabalhadores que ajudam a família.

Nessa direção, Lei nº13.415/2017, para efetivar a implementação dessa reforma, a LDB vigente foi alterada, estabelecendo a divisão do Ensino Médio em duas partes: uma, que preconiza a formação geral básica orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outra, que regulamenta os chamados itinerários formativos: “O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 36).

Outro artigo que teve mudanças para viabilizar a reforma foi o parágrafo 5º do artigo 35-A, ao definir que a “carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 35-A, § 5º).

Com essas alterações, temos uma extensão da carga horária anual no mínimo de três mil horas, também estabelecida na reforma (BRASIL, 1996, Art. 24, § 1º), ou seja, o Ensino Médio passa a apresentar um esquema: máximo de 1.800 horas de formação geral básica via BNCC e, mínimo de 1.200 horas para os itinerários formativos, totalizando 3.000 horas. Aliado a essas mudanças previstas a LDB vigente, a atual Lei nº13.415/2017, definiu também a criação de habilidades e competências articuladas à BNCC, que determina quais competências os estudantes deverão desenvolver ao término do ensino médio, “[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.8).

Percebe-se assim que todas essas transformações no contexto do ensino médio provocados pela Lei nº13.415/2017, tem conduzido ao desmanche de uma proposta

emancipatória da educação dos jovens, como enfatizam Krawczyk; Ferretti (2017) , uma vez que a organização do currículo e os itinerários formativos por áreas, deixa pouca margem para a escolha pelos estudantes quanto aos itinerários que serão a eles disponibilizados, pois já foi dito anteriormente, caberá ao estado, município ou escola, a definição dos critérios e das propostas desses projetos.

[...] a reforma educativa concebida através da Lei nº 13.415 propõe explicitamente, para efeitos de “cumprimento das exigências curriculares de ensino médio”, que as propostas estaduais de itinerários formativos contemplem a privatização de parte do serviço educativo, através de parcerias com instituições que ofereçam educação presencial e/ou à distância em consonância com a flexibilização da alocação dos recursos, sempre que demonstrem “notório reconhecimento (Krawczyk; Ferretti, 2017, p.39).

Quando trazemos esse debate da implementação da reforma do Ensino Médio para o contexto das escolas do campo, que já possui historicamente um processo de precarização seja nos aspectos didático-pedagógicos seja na infraestrutura e investimentos, os desafios se tornam mais visíveis. Com essa preocupação, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), no ano de 2017, já indicava a necessidade da Educação do Campo pontuar esse debate nas lutas e nacionais em defesa da educação pública, repudiando igualmente, o golpe de 2016 e o modelo econômico em curso até o Governo Dilma (FONEC, 2017), pois defende que, “[...] o golpe é de despolitização da Educação: como grito de guerra ‘Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado’ os sujeitos do campo têm elevado a Educação do Campo à esfera política. Isso está sendo desconstruído, despolitizado” (Fonec, 2017, n.p.).

No ano de 2022, o Fórum publica um relatório em que elege VE; este período como um dos mais desafiadores na história da educação no país; e assume o compromisso de buscar estratégias de fortalecimento e mobilização para enfrentar esse cenário nada favorável à Educação do Campo, destacando também o contexto político, econômico e educacional na atualidade: “[...] os anos de 2020 e 2021 foram de intensos desafios para a luta de classes e, em especial, para a Educação e, mais ainda, para a Educação do Campo” (FONEC, 2022, n.p.).

Segundo Sousa e Ferreira (2018), a realidade no meio rural é grave especificamente a educação do nível médio que chegou tardiamente ou as vezes nem chega a certas comunidades e quando chega não atende as expectativas dos povos camponeses. Ultimamente houve inúmeros fechamentos de escolas no campo, o que dificulta ainda mais o acesso para os jovens trabalhadores do campo, ainda segundo as autoras cursar a educação de nível médio é um desafio, as vezes adiado por muitos anos e para muitos inalcançável.

Arroyo (2014) também chama atenção para o fato de o ensino médio não ter conseguido preparar os educandos para o mundo capitalizado e argumenta que essa etapa precisa ter um currículo que dialogue com a identidade juvenil; a escola e práticas curriculares precisam ser ressignificadas a partir das vivências dos jovens, das suas expectativas, da sua cultura para assim, melhorar a qualidade de vida dos jovens do campo. De acordo com o autor, há indagações teóricas e práticas, há saberes e resposta profissionais, mas também existem dúvidas e inseguranças de concepções e de práticas, reconhecendo que existem limites a tantas propostas, seja por falta de condições materiais físicas das escolas, principalmente a localizadas no campo, onde as condições de trabalho são precárias, os professores são sobrecarregados tendo que atender várias turmas com um alto número de alunos – sala e horas de trabalho para assim conseguir um salário maior sem ter períodos de descanso para renovar sua prática docente.

O certo é que a partir da criação desse novo modelo pautado numa flexibilização curricular que não consegue promover as necessidades básicas de aprendizagens dos jovens, a organização do trabalho pedagógico tem sido pensado mais para as escolas urbanas, excluindo assim as escolas do campo, acirrando ainda mais as desigualdades sociais e educacionais que os jovens camponeses enfrentam, tendo que migrar para a cidade para cursar o ensino médio por falta de escolas; e quando há, conta com um ensino frágil, marcado pela falta de recursos técnicos e financeiros.

### **O Ensino Médio no Campo – a violação do direito à educação dos jovens estudantes: visões dos informantes da pesquisa**

As desigualdades estão muito presentes na constituição das escolas do campo em relação as das cidades que sempre contam com mais investimentos, ações e programas governamentais, a falta desse olhar mais sensível para as escolas rurais implica no desenvolvimento de um conjunto de estratégia que garanta o acesso e a permanência dos estudantes. Segundo Krawczyk (2011), o poder público tem a obrigação de oferecer uma escola capaz de proporcionar uma aprendizagem satisfatória atingindo o que se pretende ensinar aos educandos, fazendo ligações com a sua realidade e cultura. Para Caldart (2004), os protagonistas do processo de criação da educação do campo são os movimentos sociais camponeses em estado de luta, que buscam efetivamente pautas para o debate emancipatório e que transforme a educação do campo para que os trabalhadores rurais, na busca de impedir o que se repetiu se por muitos anos, um tipo

de ensino onde os currículos da cidade e do campo não se diferenciavam, preparando assim os educandos para viver no meio urbano.

Com essa compreensão desenvolvemos uma pesquisa que busca refletir sobre os desafios que os jovens da Vicinal 243, Comunidade Bom Jesus da Lapa do município de Pacajá-PA, enfrentam para cursar essa etapa da Educação Básica, que sem escolas e/ou turmas de Ensino Médio, são obrigados a deslocarem-se diariamente para outras áreas. A intenção do estudo é identificar os fatores e aspectos que as mães e os estudantes consideram importantes para que seja garantido tanto o direito ao ensino médio para os jovens que permanecem no campo, como o que deve ser considerado na organização curricular da escola nesse território.

Buscando compreender esse contexto, entrevistamos cinco moradores da comunidade no ano de 2023, onde o critério para a escolha seria estar relacionado ou cursando o Ensino Médio, ser pai ou mãe de discentes que esteve ou estava cursando o mesmo. Por se tratar da minha comunidade de pertencimento visitei as famílias na qual tinha filhos cursando ou desistentes dessa etapa de ensino. sendo três mães de alunos e dois jovens que cursam o ensino médio, apresentados no quadro 1, com nomes fictícios.

**Quadro 1 -Perfil dos informantes da pesquisa de campo**

<b>Informantes</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Localidade que reside</b>	<b>Localidade em que estuda</b>
Ângela (Mãe)	39 anos	Feminino	Fundamental Incompleto	Bom Jesus da Lapa	
Francélia (Mãe)	45 anos	Feminino	Fundamental Incompleto	Bom Jesus da Lapa	-
Silvana (Mãe)	54 anos	Feminino	Ensino Médio Completo	Bom Jesus da Lapa	-
Gessica (aluna)	15 anos	Feminino	Ensino Médio	Bom Jesus da Lapa	Vila Cristo Rei
Frederico (aluno)	17 anos	Masculino	1º ano do Ensino Médio	Bom Jesus da Lapa	EFR de Pacajá

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A comunidade Bom Jesus da Lapa é um local que possui 30 famílias, pois antes existia outras comunidades que ao longo do tempo foram sendo suprimidas pelo agronegócio, com esses grandes investimentos em fazendas as comunidades foram perdendo sua capacidade de subsistência e os moradores foram sendo obrigados a vender suas terras para os grandes fazendeiros da região. Isso resultou o fechamento de três escolas que ofertavam o ensino fundamental e os alunos foram transferidos para uma escola polo localizada às margens da rodovia transamazônica – Rodovia BR-230. Esse fechamento trouxe algumas dificuldades aos

alunos que precisavam e ainda precisam de transporte escolar para chegar até a escola que oferta somente o ensino fundamental para os filhos desses agricultores.

Os jovens dessa comunidade enfrentam muitos desafios para estudar. Para entender esse cenário, perguntamos aos informantes se existe escola ou turmas de Ensino Médio na comunidade em que residem, todos os informantes, mães e alunos, falaram que não há, e que essa inexistência atrapalha a vida das famílias e dos jovens, por gerar diversas situações nas famílias e na própria localidade, pois os jovens precisam ir estudar para outras cidades para conseguirem concluir a educação básica. As mães que participaram se posicionaram da seguinte forma:

Não. Porque antes mesmo que os alunos cheguem no ensino médio os pais se avexaram e mandaram os meninos para a rua. Muitos se arrependeram e desistiram, porque se a comunidade se unisse tinha como lutar, mas cada uma bota para um canto, aí fica difícil, né? Seria muito bom se tivesse aqui (Sra. Francélia/Mãe).

Não. Porque primeiramente não tem colégio adequado, os professores não querem vim para a zona rural para os nossos filhos cursar o Ensino Médio, aí temos que colocar na rua. (Sra. Silvana/Mãe).

Para a estudante Géssica “Não existe escola, mas alunos tem e muitos!”. Isso significa que não é por falta de jovens em idade escola que a Secretaria de Estado de Educação – Pará (SEDUC-PA) não autoriza a abertura de escolas ou turmas do Ensino Médio na Comunidade Bom Jesus da Lapa, mas por outros motivos desconhecidos pelas famílias dessa localidade.

Ao perguntarmos sobre quais as possíveis causas que concorrem para a não oferta de turmas de Ensino Médio na localidade, dificultando aos jovens acessar ou concluir essa etapa, a Senhora Silvana acredita que seja por falta de: “Escola inadequada, falta de professor e falta de concorrência”. Já para a Senhora Ângela, isso acontece porque o interesse dos moradores é pouco sobre essa questão, por isso que não conseguem ser atendidos. A Senhora Francélia, que teve que mandar sua filha estudar no município de Tucuruí-PA, também acredita que a não oferta seja motivada pela falta de articulação dos próprios moradores, que por não acreditarem nos governantes, e são obrigados a mandar seus filhos estudarem em outras cidades da região.

Ocorre a situação dos pais não acreditam no gestor público, não acredita que seja possível, aí pega o filho e manda para fora. Se todo mundo se unisse eu acredito que acontecia, se a gente fosse atrás dos nossos direitos, mas cada qual manda para um canto aí não tem como, porque tem que ter massa e público alvo com o tanto certo. Eu mesma tive que mandar a minha filha para Tucuruí porque ninguém quis correr atrás, disseram que o Ensino Médio não vinha, como até hoje não veio mesmo! (Sra. Francélia).

Ao ser indagados sobre essa questão, as percepções dos jovens se aproximam das evidenciadas pelas mães. Ou seja, pela falta de construções e de infraestrutura das escolas, e de professores locais com formação adequada para atuar no ensino médio:

Porque não mandaram para cá, os governantes não constroem colégios que atenda às necessidades dos alunos (Géssica/aluna)

Os fatores são: porque não tem colégio adequado, não tem professor adequado para o ensino médio na minha comunidade (Frederico/aluno).

A partir desses depoimentos percebemos que a comunidade é marcada pela negação de direitos, aspecto esse que precariza as condições existenciais de vida das famílias e dos jovens. Hage (2014) destaca a importância de os trabalhadores do campo e os movimentos sociais denunciarem o fechamento de escola; bem como, a necessidade de haver mobilizações junto ao Estado quanto à ampliação da oferta de escolarização pública e de qualidade social em todos os níveis no campo. Nesse mesmo direcionamento, Molina (2008) se posiciona, pois defende que cabe ao poder público, a responsabilidade e a obrigação jurídica do atendimento do direito à educação a todos, considerando o conjunto dos princípios previstos na Constituição Federal.

Essa inoperância do Estado quanto ao cumprimento dos princípios constitucionais acarreta uma séria situação a ser enfrentada pelas famílias dos jovens estudantes para cursarem o Ensino Médio em outras comunidades/localidades, as mães relataram que a prática que as famílias do campo têm é de mandar os filhos para outras localidades para estudarem e concluírem o ensino básico, o que acaba gerando muitas despesas com alugueis e o próprio sustento dos jovens, pois nem sempre eles conseguem conciliar o trabalho e os estudos na cidade. Além disso, os jovens ainda enfrentam dificuldades com os conteúdos escolares devido as escolas do campo terem um ensino inadequado e estradas e transportes precários.

Os pais tem que deslocar os filhos para a rua pagar aluguel ou comprar uma casa, muitas vezes não tem com que arcar as despesas do filho. Às vezes até tem, mas o filho a chegar na cidade não encontra emprego para ajudar nos custos (Sra. Silvana).

Tem que sair daqui para ir a cidade. As dificuldades são muitas a começar pela estrada e o transporte que é ruim, e as escolas que tem ensino médio são longe (Sra. Ângela).

Cada um enfrenta um desafio diferente, o menino que na roça quando ele vai para a cidade ele vai ter que enfrentar o desafio de trabalhar para se manter e ao mesmo tempo ele tem que estudar porque quando ele mora na roça ele somente estuda, as despesas são menos. Na cidade tem o aluguel o alto custo de vida então tudo aumenta e muitos jovens desistem por falta de apoio muitas

vezes dos próprios pais que não tem condições de mantê-lo lá. Minha filha sofreu uma grande dificuldade porque as matérias daqui eram fracas, quando chegou na cidade encontrou um ensino forte ela sentiu se perdida, ela olhava para um lado e perguntava para o amigo se ele tinha entendido e ele dizia que sim, somente ela não entendia nada. Uma outra dificuldade a zona rural tem o ensino inferior (Sra. Francélia).

Esse questionamento foi dirigido aos dois estudantes, que ao se pronunciarem sobre esses desafios e dificuldades que enfrentam para estudar, destacaram como pontos centrais o fato de terem que se deslocar para outras cidades, a precariedade das estradas e a falta de condições financeiras dos pais que incidem na falta de recursos para alimentação e manutenção dos estudos.

Por não ter o Ensino Médio nós temos que ir para Pacajá, e eu queria permanecer aqui na comunidade. O que aumenta as dificuldades é a estrada que é muito ruim. (Géssica/aluna)

Tá sendo muito difícil, porque eu passo quinze dias no colégio e quinze em casa, durante esses dias eu tenho que levar o alimento e dinheiro, meu pai não tem condição de pagar aluguel e nem comprar uma casa na rua (Frederico/aluno).

Alguns autores, como Castro (2016) e Arroyo (2014) consideram que quando se trata dos jovens que precisam se deslocar para a cidade, nem sempre parte dos jovens o desejo de sair do campo, pois estes não desejam um rompimento total com o rural; mas se sente muitas vezes, pressionados para concluir seus estudos e tentam conciliar os dois mundos: busca manter a proximidade afetiva com a família e com suas raízes identitárias do campo e, ao mesmo tempo, tentam ter mais autonomia e tentar trabalhos que não tenham o labor do trabalho com a terra. Por isso, é importante a defesa de uma educação que prime pela valorização e reconhecimento da cultura, dos saberes e do trabalho do campo, como estratégia para evitar esse afastamento dos jovens com a vida rural, e a adoção de políticas públicas que proporcione às famílias agricultoras melhores condições de vida e de trabalho no campo.

Essas condições precisam ser observadas, pois os deslocamentos dos jovens para a cidade e/ou para outras comunidades, muitas vezes são jornadas extensas e cansativas, pois quando perguntamos às mães e aos jovens estudantes como se deslocam para a escola de Ensino Médio, a Senhora Silvana informou que “Tem que sair da nossa comunidade a 12 km até onde o transporte escolar leva para a escola. Os que não querem esse processo estudam de quinze em quinze dias na escola familiar rural”; alguns estudantes vão de moto própria, como indicado pela Senhora Ângela. Já o depoimento da Senhora Francélia, foi bem esclarecedor: “Não tem como permanecer na comunidade porque quando um jovem vai daqui para Pacajá, ele vai de moto ou de transporte particular. Ele só vai se tiver boa vontade de estudar e enfrentar com

ajuda dos pais, se não tiver que desisti no meio do caminho como muitos que eu conheço que desistiu”.

Entendendo os desafios que os alunos do campo enfrentam para concluir seus estudos, os estudantes relataram o cotidiano de sua vida estudantil para outras localidades e qual a distância que percorrem. O discente Frederico, que estuda na Casa Familiar Rural de Pacajá, respondeu que se desloca de carro, e precisa percorrer 60 quilômetros, de sua casa até a escola. A aluna Géssica, precisa usar dois tipos de transportes: a moto e o ônibus para fazer seu trajeto: “Os quilômetros que nós percorremos são 12 km de moto até a faixa, e se tiver ônibus escolar, aí gente vai para Maracajá ou Pacajá, que são cidades mais próximas e onde tem o Ensino Médio” (Géssica/aluna).

Com esses relatos, percebemos que a juventude ainda presente no campo, não detém sem poder de escolha, mas tem sua vida impelida para a cidade, uma vez que no campo não tem condições objetivas de formação. Ou como Munarim e Locks (2012, p. 90) dizem, esse jovem “não se sente com poder para exigir dos entes responsáveis a educação que lhe seja adequada e atenda seus interesses, na perspectiva da vida no campo” (Munarim; Locks, 2012, p. 90), tendo seus sonhos e aspirações determinados pela Estado.

Estudos de Nascimento, Cordeiro e Beltrão (2018), em seus estudos, destacam a existência de um expressivo processo de precarização no ensino médio ainda é uma realidade que atinge diferentes regiões do país e no estado do Pará. Indicam que as condições físicas, materiais e a falta de políticas específicas para os sujeitos do campo, que garantam a permanência e a conclusão dos estudos ainda são elementos que denunciam uma dura realidade nos municípios da Amazônia paraense, e que marca nesse cenário, o descaso do Estado no atendimento dos jovens.

A falta de oportunidades que assola a juventude no campo, traz muitas consequências para sua vida adulta, e a não conclusão da Educação Básica é uma delas. Por isso, em nossas investigações, buscamos compreender como essa questão é percebida pelas mães e pelos próprios estudantes.

As dificuldades começam desde o ensino fundamental, o colégio pode até ofertar o ensino médio porem nunca foi ofertado aqui (Sra. Silvana/Mãe).

Os jovens não conseguem concluir o Ensino médio devido as dificuldades (Sra. Ângela/Mãe).

É mais bom ter o estudo completo e se formar em alguma coisa. Sem o ensino médio vai ter dificuldades para arrumar um emprego, vai ser mais difícil. (Géssica-aluna).

Têm alunos que não tem condição de ir para a cidade, porque não tem condição financeira, tem vontade, mas não tem como manter os estudos na cidade (Frederico - aluno).

Os posicionamentos manifestados indicam inúmeras situações que podem representar grandes obstáculos para a vida desses jovens estudantes, pois como argumenta Souza (2009, p 188), esses sujeitos precisam ser percebidos pelo poder público e pela própria sociedade, como sujeitos de direitos sociais para exercitar sua cidadania. Para isso, precisam aprender a questionar e lutar por esses direitos, na medida que “Tais questionamentos demonstram a necessidade de maiores investimentos públicos em serviços comunitários rurais, que contribuem para a permanência dos jovens nos assentamentos”.

De acordo com Castro (2016), muitas vezes a decisão de sair do campo é motivada pelas precárias condições de vida existentes ou pela falta de políticas que consiga suprir as perspectivas desse. A autora nos alerta para a necessidade de analisar mais profundamente a decisão do jovem, que pode estar relacionado a ausência ou ineficácia das políticas públicas para o campo, e ao se sentirem invisibilizados, se sentem desvalorizados como sujeitos do campo. “Ou seja, as possibilidades reais de escolarização, acesso à terra e à renda, muito valorizados como caminhos para a construção de autonomia, não estão ao alcance de muitos [...] (CASTRO, 2016, p.200).

Perguntamos para os informantes da pesquisa se em algum momento já se organizaram/mobilizaram para que o Ensino Médio seja ofertado na comunidade. As mães Silvana e Ângela responderam que desconheciam se já havia tido algum tipo de ação com esse objetivo, “pois os moradores nunca interessaram” (Sra. Silvana). A resposta da Senhora Francélia trouxe mais elementos para nos ajudar a compreender esse silenciamento ou desmobilização da comunidade.

Conversar já conversaram muito, mas se reunir para ir atrás nunca porque até o ensino fundamental maior foi uma luta muito grande para vim, alguém chegou até a ir, mas a resposta foi que não adiantaria. Agora, nosso pastor está querendo que venha para a vila que fica localizada no fim da comunidade, ele até trouxe um núcleo de ensino particular, porém como é pago e tem uma turma boa, no entanto os alunos estão desistindo por não dar conta de bancar, nem os professores estão conseguindo arcar com a vinda. (Sra. Francélia).

O relato da Senhora Francélia evidencia os perigos que a ausência do Estado na oferta da educação básica pode provocar, abrindo caminhos para a entrada do setor privado nas comunidades rurais. Problema esse que pode gerar situações que compromete a luta pelo direito

à educação do/no campo. Se os governantes não exercem suas atribuições constitucionais, abrem seara para práticas empresarias com anuência de liderança religiosas, desenvolvendo uma “conveniência política no mercado das trocas clientelistas muito próprias do poder local. Ou, ainda, o fazem conduzidos por uma racionalidade eminentemente econômico-financeira de barateamento dos custos dos serviços executados pelo município, que, via de regra, conta com poucos recursos para a área educacional” (Munarim; Locks, 2012, p. 91).

A estudante Gêssica informa que não pensou ainda na possibilidade de articulação para reivindicar seus direitos de acesso ao ensino médio em sua localidade. Já o estudante Frederico respondeu que os jovens da comunidade já se mobilizaram para reivindicar melhorias no prédio da escola para que fossem implantadas e mais professores qualificados, porém, “só que não foi para frente por falta de professores e salas”.

Para entender melhor os posicionamentos dos estudantes entrevistados, perguntamos aos mesmos, como eles se posicionavam mediante dessa não oferta do ensino médio na comunidade, por ser uma situação que reflete uma negação dos direitos dos jovens do campo, o estudante Frederico nos disse que não tem uma posição fechada sobre essa questão, porém, entendia que o não atendimento aos estudantes que deveriam estar estudando o ensino médio, pode “ser favorável aqueles que já sabem que rumo tomar na vida (Frederico)”. A aluna Gêssica, nos informou que “Tinha que vim o Ensino Médio para a comunidade, era o mais certo”.

Esses posicionamentos manifestados pelos jovens podem evocar duas compreensões – que não conseguem compreender o significado da situação de violação de direitos por parte do governo do Estado do Pará e de sua Secretaria de Educação, que é responsável pelo atendimento do Ensino Médio, e uma inércia política que não permite aos mesmos compreenderem uma situação que lhes obrigam a escolher a cidade e abandonar a família e o campo para estudar, ou abandonar a escola e ficar sem concluir a Educação Básica.

No meio rural, os sujeitos se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas, sentindo-se discriminados em relação às escolas da cidade, que assumem prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e formação dos docentes. Os gestores públicos justificam a ausência do acompanhamento pela falta de estrutura e pessoal suficiente para realizar a ação. Essas situações no conjunto associam a multissérie aos prejuízos na aprendizagem, motivando os sujeitos do campo, a considerá-la “um mal necessário” e perseguirem sua transformação em turmas seriadas, como alternativa para que o sucesso na aprendizagem ocorra (HAGE, 2006, p.4).

Foi ainda indagado aos informantes como gostariam que fosse a escola do campo. Para as Senhora Ângela, “A escola que meu filho pequeno estuda é boa, o que faltava ter eles já estão

arrumando, que é a segurança o portão e o muro. A preocupação com a infraestrutura da escola também aparece na fala da Senhora Silvana: “Que tivesse mais segurança, com muro, vigias mais preparados e os professores serem mais responsáveis”. Já o relato da Senhora Francélia apresenta reflexões interessantes, pois entende que a escola precisa ter boa estrutura, mas precisa garantir a merenda e água de boa qualidade.

Gostaria que a escola fosse voltada a favor do aluno porque ela não tem transporte, a escola que meu filho estuda o ensino fundamental não está tendo água e merenda, uma situação precária. O vento derrubou o canto da escola, os meninos estão lá correndo o risco de um acidente, as telhas cair na cabeça. Então eu gostaria que a escola do campo fosse mais assistida e organizada para que a criança se sentisse bem e não desejasse ir para a cidade. Às vezes eles desejam ir porque acha que a escola da cidade é muito boa, não falta isso e aquilo, aqui nunca teve merenda esse ano nem um dia, a merendeira está levando água da casa dela para os meninos beber, porque a caixa de água da escola está quebrada, já assinaram não sei quantos papel para vim arrumarem e nunca vieram.

As escolas do campo parecem ocupar um lugar secundário nas agendas do poder público; o, visto que é dada pouca atenção às demandas populares relacionadas aos trabalhadores do campo. Os movimentos sociais populares, os sindicatos precisam se rearticular em suas frentes de lutas, se organizarem para cobrar do Estado mais investimento na educação e em outras áreas sociais. Essa organicidade pode gerar outros aprendizados para o coletivo. De acordo com Arroyo (2014, p. 295):

Um dos aprendizados mais radicais dos coletivos em lutas por direitos é sobre a função da natureza do Estado. Um aprendizado que não vem de fora, de cartilhas e conteúdos críticos nem de processos educativos conscientizadores de fora, mas vem das tensas vivências e das experiências concretas, de lutas coletivas por direitos no interior do Estado, de suas instituições e políticas [...] descobrem a histórica função do Estado e os limites de suas políticas distributivas, compensatórias.

Entendendo que o currículo do ensino médio representa um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem para uma prescrição do que será ensinado e como será ensinado na escola, nessa etapa da Educação Básica, o processo formativo e redistribuído para atender uma formação para a cidadania e outra para a ampliação da inserção no mercado de trabalho. Há uma preocupação sobre como o currículo é definido e sua relação com o caráter cultural da instituição escolar e sua implicação na identidade dos jovens; por outro lado, também já uma pressão a necessidade de ser proporcionado novos conhecimentos aos estudantes (Kuenzer, 2017; Arroyo, 2014).

Essa preocupação com a reforma do ensino médio é central, na medida que os jovens camponeses são os mais excluídos do sistema educacional, sem chance de alcançar patamares

elevados de formação. Como destacam Dayrell, Carrano e Maia (2014), de modo geral os jovens apresentam algumas características que são universais, porém não podemos olhar o jovem camponês com a mesmas lentes que olhamos os jovens urbanos, são outras realidades e uma série de elementos que se diferem dos outros jovens.

Sobre a implantação do novo modelo de Ensino Médio, ao serem indagados receberam alguma informação ou orientação das escolas que seus filhos estudam, as mães Silvana e Ângela informaram que não foram avisadas sobre essa mudança, mas acreditam que a proposta pode ser boa. Para a mãe Francélia,

Não fui avisada, acredito que o professor que tem que escolher porque o aluno ainda não sabe realmente o que ele quer ser. Se cada jovem escolher uma área no final do ano a bagunça está feia. Quem tem que escolher é quem organiza a escola e o conselho escolar junto com a diretoria. O jovem só escolhe a facilidade e não tem emprego pois a concorrência é grande o mundo está lotado de gente e as filas em busca de empregos está grande. ( Sra. Francélia).

Para os estudantes, eles foram informados que haveriam essas mudanças na organização do currículo escolar. “Sim na escola em que estudo já saímos técnicos, sim concordo, porque matérias novas e o aluno aprende muitas coisas novas (Frederico - aluno). Para a aluna Géssica, foi informado que os alunos poderiam escolher e já teriam uma formação técnica. Mas, a aluna não conseguiu explicar com maiores detalhes como seria essa formação técnica.

Ao perguntarmos quais conteúdos gostariam que fossem trabalhados nas escolas do campo em relação ao ensino médio, o relato mais intenso foi da Senhora Francélia.

Em relação aos conteúdos a escola do campo, como a criança está no campo acredito que tem muitas coisas que a criança precisa aprender por exemplo: elas estudam matemática, química, português e história, seria muito bom se tivesse um dia de aula prática de campo nas escolas do campo para a criança aprenderem a trabalhar com a terra, porque como é que o meu filho mora na roça estuda outras áreas e não estuda nada relacionado a terra que é onde ele está vivendo que é a realidade que ele conhece. A escola era para ter uma horta, quando eu era criança eu estudei na cidade e tinha aula prática na horta eu amava a aula da horta que era grande. Nós ia mexer com couve, coentro, cebola, salsa, pimentão e pimenta de cheiro, e ainda tinha um segredo no dia da aula prática, cada aluno levava uma bacia de verdura para casa para assim se sentir incentivado a irmos para a aula de campo. A gente ficava contando os dias para ir de novo para poder levar verdura para casa. Na zona rural merecia ter uma horta na escola para os alunos cuidar porque ia ter o tempero da merenda e uma salada natural ia ter muitas verduras na horta. Poderiam também fazer mudas de algumas plantas para doar (Sra. Francélia).

O relato da senhora Francélia evidencia uma preocupação com o que pode ser ensinado na escola, ou seja, apresenta alternativas para um currículo mais vinculado ao campo, cabendo à escola entender a relação entre educação e o modo de vida no campo. A escola ocupa assim,

papel central no processo de formação para a vida e para o trabalho nesse território, além de que proporcionar um espaço adequado às aprendizagens do alunado. Nesta direção, Freire (1996, p.34) faz o seguinte questionamento:

Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? [...] Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

Sobre esse questionamento, os estudantes destacaram mais aspectos físicos e estruturais da escola, sem estabelecer conexões com a questão curricular.

Sei lá, para mim tanto faz! Mas, pensando bem, seria importante ser mais organizada, falta ventiladores. Queria que não faltasse nada (Géssica- aluno).

Queria que tivesse muro construído, com mais segurança (Frederico- aluno).

Em recentes discussões sobre a Educação do Campo, a autora Caldart (2019) trata sobre a importância que ocupa a formação humana emancipatória como princípio fundante de práticas a serem desenvolvidas nas escolas rurais. Seu posicionamento se contrapõe às intenções de se reduzir a escola à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho ou para aprender sobre “habilidades socioemocionais” ou outros tipos de competências e habilidade que não estão articulados com a luta pela terra e pelos direitos a uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, concordamos com Freire (1996, p.46), quando afirma que:

não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formado se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

## **Considerações Finais**

O meu percurso acadêmico e o processo de pesquisas realizadas nos três primeiros tempos comunidades (TC I, TC II, TC III), me fez pesquisar o porquê de tantas lacunas encontradas nas escolas do campo, principalmente quando se observa que a escola onde é ofertado à última etapa da Educação Básica é sempre muito distante da mesma, concorrendo para a desistência de muitos jovens.

Desde o início da formação somos orientados a ressignificar nossa maneira de ensinar, levando sempre em consideração a realidade dos discentes, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, nos dá a oportunidade compreender que há realidades diversas no campo, e que precisamos conhecer essas realidades para conseguir intervir e propor mudanças. Essa oportunidade significa muito, me dando motivos e oportunidade de lutar pelo direito a uma educação básica no do campo e de qualidade. O curso contribui de maneira muito significativa para os futuros professores do campo, apontando como ensinar em uma realidade que sempre e acompanhada da ausência de políticas públicas.

Ao realizar o estudo que subsidia este trabalho, em que foi problematizado quais os desafios que os jovens da Vicinal 243, Comunidade Bom Jesus da Lapa do município de Pacajá Pa, enfrentam para cursar essa etapa da Educação Básica, que sem escolas e/ou turmas de Ensino Médio, são obrigados a deslocarem-se diariamente para outras áreas, inclusive a urbana. E teve como objetivo identificar os fatores e aspectos que as mães e os estudantes consideram importantes para que seja garantido tanto o direito ao ensino médio para os jovens que permanecem no campo, como o que deve ser considerado na organização curricular da escola nesse território, permitiu entender como a oferta de turmas do ensino médio na comunidade Bom Jesus da Lapa ainda é muito distante, os sujeitos ao concluírem o ensino fundamental precisam direito e se organizam para buscar o acesso à essa etapa da educação básica aos seus filhos.

A ausência do ensino médio Os dados da pesquisa revelam os motivos e os fatores da não oferta do ensino médio no campo nessa comunidade, os jovens e as famílias desejam que aconteça e, embora entendam que esse atendimento é de responsabilidade dos governantes, e a SEDUC nunca compareceu formalmente para fazer o debate esclarecendo a não oferta de Ensino Médio nessa localidade, a comunidade mesmo sabendo que é um direito ainda não consegue se mobilizar para cobrar deles um posicionamento , e essa falta de articulação da

comunidade concorre para que as famílias tenham que manter os estudos dos filhos e, assim, acabam assumindo as atribuições do Estado.

no campo eleva o alto número de estudantes que não concluem a educação básica, o que marcou essa pesquisa e que mesmo nos dias atuais são poucos os jovens que vivem no campo que conseguem concluir seus estudos, e essa situação amplia as desigualdades sociais e educacionais no campo. As entrevistas proporcionaram ouvir posições e posicionamentos para essa problemática, os jovens se sentem mal com o fato de ter que abandonar os seus lares e ir viverem sem os pais na cidade, o que também acarreta em outras problemáticas e acabam desistindo dos seus sonhos de cursar uma faculdade e prosseguir com os estudos.

Segundo os entrevistados há uma grande necessidade de mais escolas no campo, e escolas que incorpore no currículo o modo de vida e do trabalho do campo; compreendem que a existência de uma escola mais próxima os jovens não precisassem migrar para a cidade. Mas, precisam compreender que essa não oferta do ensino médio consiste na negação do direito à educação que deve ser proporcionada à juventude do campo, e somente por meio de mobilizações coletivas conseguirão pautar suas demandas e reivindicar o desenvolvimento de políticas públicas que fortaleçam a Educação do campo.

## Referências

ARROYO, Miguel.G. Repensar o Ensino Médio: por quê? In.: Dayrell Paulo Carrano e Carla Linhares Maia Organizadores, Belo Horizonte 2014, p. 62-63

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. Em defesa da educação do campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas. *Periferia*, v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2021.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20/12/2023.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nova LDB (Lei no 9394/96)*. Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. *Estabelece diretrizes complementares, normais e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo*. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 7.352/2010*. DOU 05.11.2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010.

BRASIL. Medida Provisória No746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União: edição extra, seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p. 12, 23 set. 2016.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho -CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017 Acesso em: 15 jun. 2024.

CALDART, R. S. Concepção de educação do campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M.F. A. (org.) *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.p. 55-77.

CALDART, Roseli Saete. *Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo*. In: Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. V. 5. Brasília: 2004, p. 10 – 31.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo.; MAIA, Carla L. M. (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo* – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude Rural, do Campo, das Águas e das Florestas: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude. *POLÍTICA & TRABALHO* Revista de Ciências Sociais, nº 45, Julho/Dezembro de 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, Mônica Castagna (org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Revista Estudos Avançados*, 32 (93), 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de julho de 2024.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Relatório Final. Brasília: Fonec, 2017. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/Encontro-FONEC-2017-Relat%C3%B3rio-final.pdf> . Acesso em: 20 jun. 2024.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Resistência ativa: a educação do campo e os desafios para 2022. Brasília: Fonec, 2022. Disponível em: <https://apecpr.com.br/resistencia-ativa-a-educacao-do-campo-e-os-desafios-para-202219e87ebadd3b>. Acesso em: 17 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out. dez, 2014.

HAGE, S. A. M. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, Campinas. v. 38, n. 139, p. 331354, abr./jun., 2017.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino. *In: Juventude e Ensino Médio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. *In: CALDART, Roseli Salette. et al. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo*. 2ª. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MUNARIM, Antonio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública. *Revista Olhar de professor*, Ponta Grossa, 15(1): 77-89, 2012.  
<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>.

NASCIMENTO, A. W.de S.; CORDEIRO, Y. E. M.; TAVARES, F. Bentes; BELTRÃO, N. E. S. Educação e sociedade: o papel das Políticas de Ensino Médio na formação de estudantes em escola pública da Amazônia Paraense. **Revista Interações**. Campo Grande, MS, v. 19, n. 1, p. 417-428, jan./mar. 2018.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. *Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia*. São Paulo: Editora Loyola, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia. Ministério da Educação. Programa Salto para o Futuro. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. Maio/Junho, 2006.

Sousa, Maria de Lourdes Jorge de; Machado, Ilma Ferreira. “Educação Do Campo, Ensino Médio E Juventude Camponesa: Conceitos Em construção”. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, vol. 3, nº 2, julho de 2018, p. 578-95, doi:10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p578

SOUZA, M.A. Educação, Escola e Povos do Campo: práticas educacionais em questão in: SOARES, L. et al (orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.