



EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO MÉDIO DE ALGUNS MUNICÍPIOS BAIANOS

RURAL EDUCATION IN SECONDARY EDUCATION IN SOME MUNICIPALITIES IN BAHIA



Vilma Áurea Rodrigues 
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Arlete Ramos dos Santos 
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Silvano da Conceição 
Universidade Estadual de Santa Cruz

RESUMO

O artigo objetiva examinar a adequação do currículo do Ensino Médio para as necessidades e realidades dos estudantes do campo, incluindo a integração de conteúdos relevantes para a vida do camponês como estratégia de fortalecimento da identidade desses estudantes e diminuição das desigualdades educacionais. Com uma pesquisa qualitativa de abordagem exploratória, utilizamos dados produzidos por meio de questionário semiestruturado, encaminhado pelo *Google Forms* a docentes, gestores e coordenadores pedagógicos de escolas do campo que atendem ao Ensino Médio. Constatamos com o estudo que o currículo do Ensino Médio traduz o sentido mercadológico, imposto por documentos estruturantes forjados para manter o camponês na produtividade capitalista. Outro achado da pesquisa foi que não existe currículo pautado na realidade do estudante do campo, além da evidente necessidade de políticas de formação e de organização estrutural de um currículo com base na Educação do Campo.

Palavras – chave: Currículo. Educação do Campo. Ensino Médio.

ABSTRACT

The article aims to examine the adequacy of the high school curriculum to the needs and realities of rural students, including the integration of content relevant to the life of the peasant as a strategy to strengthen the identity of these students and reduce educational inequalities. With a qualitative research with an exploratory approach, we used data produced through a semi-structured questionnaire, sent via Google Forms to teachers,



managers and pedagogical coordinators of rural schools that serve secondary education. We found from the study that the High School curriculum reflects the market sense, imposed by structuring documents forged to maintain the peasant in capitalist productivity. Another finding of the research was that there is no curriculum based on the reality of rural students, in addition to the evident need for training policies and structural organization of a curriculum based on Rural Education.

Keywords: Curriculum. Rural Education. High School.

1. INTRODUÇÃO

O artigo¹ objetiva examinar se o currículo do Ensino Médio, no contexto investigado, está voltado para as necessidades e realidades dos estudantes do campo, incluindo a integração de conteúdos relevantes para a vida do camponês² como estratégia de fortalecimento da identidade desses estudantes e diminuição das desigualdades educacionais, haja vista que desde o reconhecimento da Educação do Campo como modalidade de ensino, instituída pelo Decreto nº 7.532/2010, as unidades escolares deveriam incorporar em seus currículos as finalidades da modalidade em questão, em forma de conteúdos, principalmente, àquelas que tratam da produção de vida dos sujeitos em formação (Caldart, 2012).

A LDB nº 9394/96, no seu Art. 23, é o marco institucional, que dá, à escola inserida nas áreas rurais, o reconhecimento e respeito à diversidade dos povos do campo, garantindo-lhes princípios organizacionais em consonância às atividades do trabalho e do seu modo de produção da vida. Dentro desta perspectiva, é importante dizer que a Educação do Campo compreende a formação desde a Educação Básica nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio acoplada ao Ensino Médio, todas alinhadas à produção de vida do campesinato³ (Brasil, 2008).

¹ O artigo parte de um projeto guarda-chuva, intitulado “Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas nas Escolas do/no Campo da Bahia no contexto pandêmico e pós-pandêmico”, aprovado pelo Comitê de Ética da UESB, com o Parecer nº 6.005.077 e CAAE nº 67379823.1.0000.0055.

² O camponês aqui é entendido como um sujeito político, que pertence a uma classe constituída na luta contra o capital, contribuindo para o processo de mudança de paradigma na sociedade (Santos, 2016).

³ Para Molina e Fernandes (2004), o campesinato deve ser concebido como um grupo social que além das relações sociais em que está envolvido tem o trunfo do território e a possibilidade do fortalecimento para superar as ideologias e as estratégias do agronegócio com a finalidade de sustentar os espaços políticos de enfrentamento ao agronegócio e manter a identidade socioterritorial.



Nessa perspectiva, se faz necessário evidenciar que a Resolução CEB/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002, ao instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), incluiu o Ensino Médio em seu Artigo 2º:

[...] constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (Brasil, 2002, p. 1).

A referida Resolução traz em tela os vários sujeitos que compõem a Educação do Campo (indígenas, agricultura familiar, assentados e acampados da reforma agrária, povos das florestas, dentre outros) e aponta como devem ser as instituições escolares nestes espaços.

Art. 2º parágrafo único: 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, p. 1).

Entende-se, portanto, que trabalho e educação estão intimamente ligados à vida cotidiana dos sujeitos e a escola, em suas dimensões pedagógica e educacional, não se restringe a um espaço de formação estruturada e organizada sistematicamente, mas é, sobretudo, pontos de sociabilidade, lutas e relações que se manifestam no cotidiano da vida dos estudantes de forma coletiva e individual.

Desde o seu surgimento no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado na Universidade de Brasília (UNB) em 1997, a Educação do Campo vem se afirmando nos contextos escolares devido às conquistas adquiridas pela luta dos Movimentos Sociais do Campo e de pesquisadores envolvidos com a temática nas universidades públicas, que já alcançam todos os níveis e modalidades da educação, mas tratamos aqui apenas do Ensino Médio, o qual tem passado por várias modificações no Brasil e, mais recentemente, tivemos o Novo Ensino Médio (NEM), que neste segmento de ensino tem sido cada vez mais difícil se assentar.



No ano de 2022, amparada pela Medida Provisória 746/2016, sob uma forte influência e interferência de empresários da educação, foi implementada a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Segundo Costa (2022), o empresariado atua decidindo os rumos das políticas educacionais do país e, com isso, é beneficiado com o orçamento bilionário do Ministério da Educação (MEC), sob o argumento de ajudar o poder público na melhoria da qualidade da educação brasileira.

Isso tem feito com que as desigualdades educacionais no campo tenham se acentuado, visto que as políticas educacionais não alcançam o campo como deveriam, pois, na perspectiva desses grandes empresários da educação o camponês precisa sair do campo para dar lugar ao agronegócio.

Portanto, é cada vez mais necessário discutir a Educação do Campo e suas finalidades em todas as etapas educacionais, e no caso das juventudes do campo, que, teoricamente, representa o futuro do campo e do camponês, a etapa do Ensino Médio precisa ser analisada do ponto de vista de sua organização teórico-metodológica e do processo que envolve a práxis, aqui entendida uma atitude de transformação da realidade, isto é, consiste na mudança concreta dos sujeitos e do contexto que está inserido (Vásquez, 2011).

Nesse sentido, buscamos com a pesquisa responder a seguinte questão: o currículo do Ensino Médio no contexto investigado está voltado para as necessidades e realidades dos estudantes do campo, incluindo a integração de conteúdos relevantes para a vida do camponês?

2. ASPETOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os dados explorados no presente texto são oriundos de uma pesquisa qualitativa, realizada com docentes, gestores e coordenadores pedagógicos de municípios baianos, por meio de formulário do *Google Forms*, contendo questões relacionadas à temática em estudo. Para participação na pesquisa os profissionais supracitados deveriam atuar efetivamente em escolas do Campo na modalidade do Ensino Médio. As escolas que foram consideradas do Campo, aquelas que cumpriam as exigências postas pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo



e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), mesmo localizadas em áreas urbanas.

É importante pontuar que 38 (trinta e oito) docentes, 08 (oito) coordenadores pedagógicos e 02 (dois) gestores escolares de variados municípios responderam ao formulário no período de 01 a 30 de julho de 2024. Os respondentes são dos seguintes municípios baianos: Barra do Choça, Botuporã, Encruzilhada, Paratinga, Sebastião Laranjeiras e Sítio do Mato. Estes municípios fazem parte de 04 (quatro) Territórios de Identidades da Bahia, a saber Bacia do Paramirim, Velho Chico, Sudoeste Baiano e Sertão Produtivo. Cabe salientar que a Bahia é dividida em 27 territórios⁴, constituídos a partir das especificidades regionais e com o objetivo de equilibrar o desenvolvimento econômico e sustentável entre as regiões (Bahia, 2017). O critério de inclusão dos territórios pesquisados, em detrimento dos demais, foi a acessibilidade dos pesquisadores. Cada formulário foi composto por questões que permeiam a função de cada segmento pesquisado.

3. O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) E SUA IMPLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A reforma do Ensino Médio, registrada na Lei 13.415, de 16 de fevereiro 2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, no Art. 24, consideravelmente, no tocante a este segmento da Educação Básica, sobretudo, do ponto de vista da flexibilização do currículo. A Reforma do Ensino Médio foi, inicialmente, instituída em caráter de urgência, depois de exarada a Medida Provisória (MP), nº 746, de 22/09/2016 (Brasil, 2016a), transformada no Projeto de Lei (PL) nº 34/2016, de 30/11/2016 (Brasil, 2016b), cujo processo de tramitação no Congresso Nacional se deu de forma precipitada e acelerada, resultando na Lei nº 13.415/2017, de 16/02/2017

⁴ Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jiquiriçá, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Grande, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Semiárido Nordeste II, Litoral Norte e Agreste Baiano, Portal do Sertão, Vitória da Conquista, Recôncavo, Médio Rio de Contas, Bacia do Rio Corrente, Itaparica, Piemonte Norte do Itapicuru, Metropolitana de Salvador, Costa do Descobrimento. Para saber mais acesse:
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/19347/1/Territórios%20de%20Identidade%20na%20Bahia%20-%20Cintya%20Flores%20-%20Dissertação.pdf>.



(Brasil, 2017). Entre os anos de 2022-2023 o Novo Ensino Médio (NEM) foi tomando forma nas unidades de ensino, e, dentre outras prerrogativas, nesse novo modelo de educação, a abordagem do currículo foi ganhando destaque em grandes debates, uma vez que muitos(as) estudiosos(as) do tema compreendiam que a proposta do NEM não representava um projeto social de emancipação, deixando lacunas em todo o processo educativo.

Na esteira dessa discussão, é importante pensar sobre o impacto dessa mudança na relação social e política que os conteúdos exercem na formação dos sujeitos. Assim, ao flexibilizar o currículo, torna-se necessária a discussão, como diz Ferretti (2018), sobre verificar se essa ação o torna minimizado ou se, de fato, abarca de maneira alargada as diferenças que compõem as “juventudes” e suas respectivas culturas.

Grosso modo, as definições conceituais de juventudes têm sido feitas a partir do foco em diferentes aspectos da vida social, a saber, faixa-etária, ciclo de vida, geração, cultura ou modo de vida e, por fim, a representação social (Troian; Breitenbach, 2018). As definições podem mobilizar apenas um desses aspectos ou associar dois ou mais deles, a depender do desenho teórico que cada autor queira construir para juventude. De acordo com as autoras, têm-se ainda os casos em que pesquisadores/as não estabelecem definição alguma para o termo, tratando-o como autoexplicativo (Weisheimer, 2005; Oliveira, 2006 apud Troin; Breitenbach, 2018).

Nesse sentido, é importante destacar que ao falarmos da juventude rural devemos levar em consideração várias particularidades que interferem na perspectiva de vida, com destaque para o processo de escolarização. A juventude do campo começa a trabalhar mais cedo que a juventude urbana e isso afeta os primeiros de duas formas distintas e conjugadas, sendo a primeira aquela relacionada à permanência desses jovens na escola, constituindo um verdadeiro desafio (65,1% dos jovens de 15-17 anos de idade estão matriculados no ensino médio – a média para jovens urbanos é de 77,5%) e, segundo, a repetência ser maior, ocasionando um tempo médio de escolaridade menor do que aquele observado para os jovens urbanos (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2020).

No entanto, para não cairmos na armadilha de considerar que o ambiente rural seja o lugar do atraso, é preciso problematizar um pouco esses dados, pois eles refletem as ausências do Estado em suprir as demandas educacionais da população camponesa.



Apenas para ilustrar destacamos que, de acordo com os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020), apenas 15% das escolas do meio rural (7.992 num universo de 54.403) utilizam material pedagógico para a educação do campo. Outro dado importante, nessa discussão, é o fato do PNE prever a preservação da identidade cultural e a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições de ensino, a partir de estratégias que busquem assegurar uma inclusão efetiva, com projetos elaborados especificamente para esses grupos e material pedagógico adequado. Os dados do Anuário supracitado evidenciam que, dos 4.424 municípios que registraram matrículas na zona rural, apenas 2.570 possuem projetos voltados para o acolhimento das demandas dessa população.

Dessa maneira, vimos que a Educação do Campo, nesse contexto, tem nas “juventudes⁵” um espectro de diferenças socioculturais, socioambientais e socioeconômicas. Por conta disso, cabe à escola se apropriar dessa diversidade de saberes para fomentar um currículo que contemple as reais necessidades e desejos do ponto de vista da formação pessoal, social, cultural e profissional dos estudantes que tenham relação com o seu modo de vida no campo.

É evidente que o currículo não deve se resumir a uma definição epistemológica e/ou apenas às questões que envolvem ações pedagógicas contemporâneas (ou ultrapassadas). O currículo, então, deve centrar-se na epistemologia social do conhecimento escolar, à luz dos determinantes sociais e políticos organizados e sistematizados pela escola (Goodson, 1997). Nessa linha, podemos estabelecer a hipótese de que a função da escola no contexto do NEM deve ser pautada em um currículo que viabilize o acesso ao conhecimento, por meio da valorização cultural, social e, principalmente, da consideração dos valores que emergem das vivências dos estudantes.

A educação para as pessoas das áreas rurais historicamente tem sido urbanocêntrica, gerados pelas normativas neoliberais hegemônicas, que, dentro da

⁵ Luiz Esteves e Miriam Abramovay (2007, p. 21 e 22) discutem que “a realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades”. Isto significa que ao observar as juventudes, pode-se perceber que estas diferenciam-se umas das outras, mostrando-se múltiplas e exclusivas, onde cada uma, dentro do seu contexto sociocultural, político e econômico, vivencia experiências de vida diferentes umas das outras, experimentando, reagindo e lidando com estas experiências de maneiras diferentes. Cada juventude possui o seu próprio modo de vida social.



coletividade campesina, tornam-se um instrumento que contribui para, cada vez mais, invisibilizar as especificidades dos estudantes campesinos.

A noção de conhecimento hegemônico imbricado nos currículos endossa a visão circular, fechada, segregadora dos mais variados coletivos (negros, indígenas, camponeses, LGBTQIA+, entre outros) que compõem os estudantes do Ensino Médio. Boaventura de Sousa Santos (2009) nos lembra que o conhecimento moderno é abissal, como se houvesse a incompatibilidade entre dois mundos existentes no universo escolar, onde o mundo que prevalece é aquele considerado relevante, ao passo que o outro lado se configura na inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. A pesquisa, nesse sentido, oferece ferramentas de conhecimento à ciência, que, nessa divisão de mundos, difere o verdadeiro e o falso, legitimando a importância de dar visibilidade aos conhecimentos leigos, plebeus, camponeses, afro-brasileiros ou indígenas que são situados no outro lado considerado irrelevante.

Nesta perspectiva, entendemos que o NEM se configura como mais uma consequência do projeto neoliberal instaurado no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002), que, de acordo com Ortiz (2006), é um projeto que ultrapassa a intenção do Estado-nação, o que recomenda, então, uma realocação do poder que é legitimado e amplamente influenciado. Nessa perspectiva, temos que:

A reforma do ensino médio proposta pelo bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático, liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública. Uma agressão frontal à constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação Nacional que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica (Frigotto, 2016⁶).

O fato é que há um novo olhar sobre o NEM amparado pela Lei 13.415/2017, que, além de outras providências, orienta sobre a ampliação da carga horária, ao tempo que, também, impõe às unidades de ensino a flexibilização do currículo, com a inserção de itinerários formativos⁷, com cinco arranjos curriculares (Investigação Científica,

⁶ Citação direta, extraída do site: <https://cnte.org.br/noticias/reforma-do-ensino-medio-e-retrocesso-para-a-educacao-2e66>

⁷ Para o Ministério da Educação, itinerários formativos compreende um “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-paraprofessores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>



Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo), organizados e executados pelos sistemas de ensino, de acordo com suas possibilidades de oferta. A proposta foi de dividir a carga horária em duas partes:

- 1) Formação Geral Básica (FGB), com 1.800 horas, disciplinada por competências e habilidades dispostas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e dividida em 4 grandes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências exatas e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas; e 2) Itinerários Formativos (IF), com 1.200 horas e natureza mais “diversificada e flexível”, organizados por escola, definidos pelos sistemas de educação compostos pelas secretarias de educação e pelos conselhos de educação dos estados (Araújo; Both, 2022, p.7).

Anterior a essa reforma a carga horária anual do Ensino Médio era 800 horas, totalizando 2.400 horas ao fim do ensino médio. Percebe-se que a principal mudança com o Novo Ensino Médio é a alteração na estrutura curricular, é importante pensar a integração de conteúdos relevantes para a vida do camponês, visto que o maior impacto desse modelo está nos resultados a partir da formação holística dos sujeitos do campo. Essa forma de fragmentação curricular gerou muitos embates entre as entidades ligadas à educação⁸, o Estado e os empresários da educação, por compreender que seria muito prejudicial à formação da juventude brasileira, uma vez que há uma negação ao direito à Educação Básica comum para essa etapa da educação. Além disso, não ocorre uma formação igualitária, pois há “[...] fragmentação, aligeiramento da formação pelo recuo da teoria, presentismo, pragmatismo utilitarista e preguiça mental.” (Kuenzer, 2021, p. 240).

Os embates fizeram com que o governo atual do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, por meio do Ministro da Educação, Camilo Santana, apresentasse uma nova proposta de organização do currículo para o Ensino Médio cuja tônica foi a recomposição das 2.400 horas para as disciplinas obrigatórias e sem integração com cursos técnicos. Para estes, a proposta foi de 2.100 horas de disciplinas básicas e pelo menos 800 horas de aulas técnicas. “As regras que haviam sido estipuladas pelo NEM determinavam que as escolas deveriam destinar 1.800 horas para as disciplinas obrigatórias e o restante, de 1.200 horas, para os itinerários formativos: matemáticas; linguagens; ciências da natureza; ciências humanas; ou formação técnica e profissional

⁸ Dentre estas, citamos: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).



(Agência Senado, 17/01/2024)⁹. Todavia, no dia 31 de julho de 2024, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei n. 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio (2.400 horas para componentes curriculares da Formação Geral Básica e 600 horas para os itinerários formativos). A norma, que passará a valer em 2025, altera a Lei n. 9394/1996 e revoga parcialmente a Lei n. 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio¹⁰.

Segundo Hernandez (2019), é possível que os impactos dessa flexibilização curricular adocem as desigualdades sociais já existentes entre os estudantes, principalmente, entre os urbanos e camponeses, haja vista que historicamente isso já ocorre.

Alunos de escolas mantidas pelo Poder Público terão de se contentar com o que o Estado, em tempos de ajuste fiscal, puder, quizer ou pretender lhes oferecer, excetuando-se português, matemática e inglês. Essa flexibilização pode empobrecer o currículo das escolas públicas no tocante ao conjunto de saberes das diversas ciências, da filosofia e da arte. Estudos de química, física, biologia, filosofia, história, geografia, artes, sociologia e educação física poderão ficar de fora do currículo do Ensino Médio ou ter sua carga horária reduzida a doses incipientes. (Hernandes, 2019, p. 05)

A flexibilização do currículo no NEM pode significar uma ruptura entre o que se ensina e o que, de fato, contempla as reais necessidades dos sujeitos, dado o distanciamento gerado entre o que se deseja com o que é posto e para quem é direcionado. Entendemos que essa nova estrutura do currículo fruto de ideologias neoliberais pensadas e articuladas para a manutenção da subalternidade dos estudantes (campesinos, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assentados, LGBTQIA+¹¹, entre outros).

Nessa seara, Moreira e Silva (2001) vão dizer que o currículo sempre é atrelado às questões ideológicas, culturais e de poder e intensifica ações excludentes contra

⁹ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/17/ensino-medio-pode-passar-por-nova-reforma-em-2024>

¹⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio#:~:text=O%20presidente%20da%20Rep%C3%ABlica,Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Ensino%20M%C3%A9dio.>

¹¹ De acordo com o Ministério dos Direitos Humanos essa sigla remete aos seguintes significados: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e outras. Link: <file:///C:/Users/sconceicao/Downloads/orientacoes-para-convocacao-de-conferencias-dos-direitos-das-pessoas-lgbtqia-por-estados-distrito-federal-municipios-ou-outras-entidadesdocx-1.pdf>.



determinadas classes sociais, etnias, gêneros etc. Pelo mencionado, percebe-se que o currículo endossado pela práxis precisa se atrelar aos contextos vivenciais e culturais dos estudantes para que se cumpra a função social da escola (Caldart, 2012).

Nesse sentido, a estrutura curricular e organizacional do Novo Ensino Médio pode configurar em ações excludentes, visto que, à medida que a educação passa a ser tratada como um instrumento de acesso ao competitivo mundo do trabalho se torna também um multiplicador de pessoas excluídas. Portanto, os estudantes do Ensino Médio, optando pela formação profissional ou por qualquer outro propósito, sendo os responsáveis por sua escolha, reforçam “a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio lograram enfrentar” (Corrêa; Garcia, 2018, p. 616). Além disso, podemos destacar a discrepância entre o que preconiza o documento e o que, de fato, acontece, pois, para Saviani (2016), o fato dos estudantes poderem optar por um dos itinerários é uma descaracterização dos pressupostos da educação integral proposta pelo DCNEM.

As críticas instauradas na sociedade sobre o Novo Ensino Médio estão presentes desde 2017, principalmente em relação às horas destinadas aos conhecimentos básicos e também aos itinerários que foram postos nas escolas sem formação docente e sem um objetivo claro.

Em 31 de julho, por meio da Lei n. 14.495/2024¹², que reestruturou o ensino médio no país, restabeleceu o mínimo de 2.400 horas destinadas à Formação Geral Básica – que inclui português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia) – e carga horária mínima dos itinerários formativos de 600 horas. Outro ponto importante dessa lei é que ela regulamenta os itinerários formativos e prevê a construção de diretrizes para sua oferta. Em se tratando da formação técnica e profissional prevista na lei supracitada, ficou estabelecida a carga horária mínima de 2.100 horas referente à formação geral básica, sendo permitida que até 300 horas dessa carga horária “sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base

¹² Essa Lei estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. A norma, que passará a valer em 2025, alterando a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revogando parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio. Link: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>.



Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida” (Brasil, 2024).

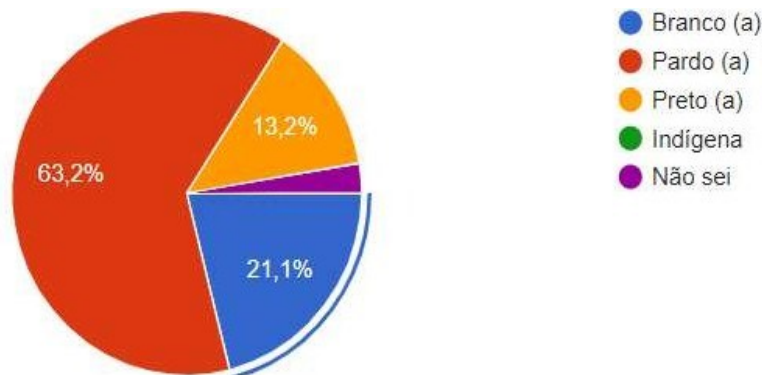
Não podemos afirmar que com essa mudança a Educação do Campo no Ensino Médio seja efetivada de acordo com suas finalidades, entretanto, o retorno das disciplinas que explicam a formação da sociedade e do movimento dialético de construção da sociedade é fundamental para o reconhecimento dos diversos que compõe o campo.

3.1 Educação do Campo no Ensino Médio: caracterização dos docentes das escolas do campo de alguns municípios baianos

Em que pese o amplo debate que vem se desenvolvendo nos últimos anos sobre o Ensino Médio, sobretudo, a partir de sua nova configuração em 2017, com o então nomeado de Novo Ensino Médio, as concepções dos docentes sobre seus enfrentamentos cotidianos, principalmente, com as contradições existentes entre o que se propõe e o que de fato acontece no chão das escolas é pouco discutido.

Para entender o contexto em que acontece a sua efetivação nas escolas do campo, começamos por compreender quem são esses docentes que mobilizam o conhecimento nestas escolas dos municípios pesquisados.

Gráfico 1 – Distribuição dos docentes, segundo a cor. Barra do Choça, Botuporã, Encruzilhada, Paratinga, Sebastião Laranjeiras e Sítio do Mato, 2024.



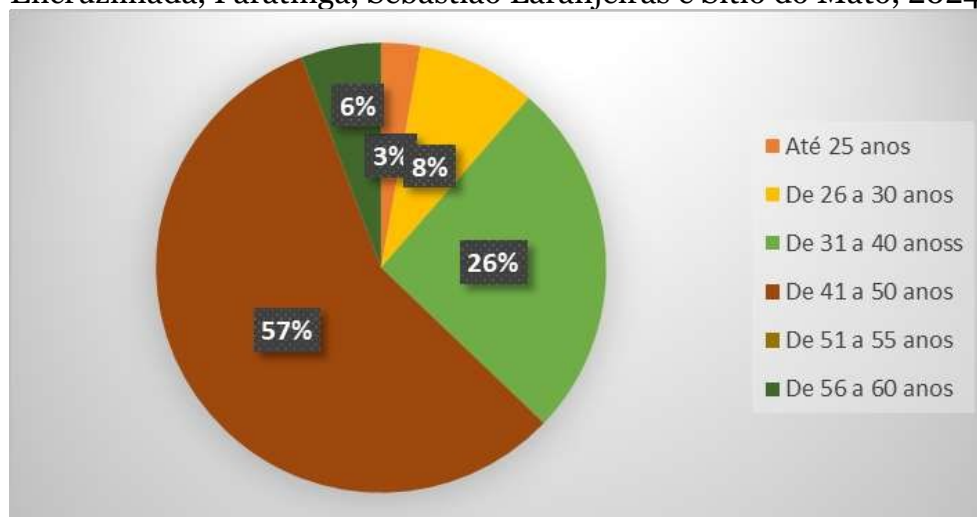
Fonte: Elaborado pelos autores.

Tal como apontado no gráfico anterior, 63,2% dos docentes se autodeclararam pardos, 13,2% pretos e 21,1% brancos. Ao entender que a população negra é composta por pretos e pardos, podemos afirmar que a maioria dos docentes é da cor negra.

Tal fenômeno se explica porque, segundo de acordo com os dados de 2022, da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI-Bahia), 79,7% da população se autodeclarou da cor negra (pretos + pardos). De acordo com a Sei-Bahia, baseado nos dados do Censo de 2022, este percentual é maior do que o notado para o Brasil (55,9%) e para a região Nordeste (73,9%), o que coloca a Bahia como o estado mais negro do Brasil.

Pelo percentual de negros na Bahia, não podemos minimizar a importância da presença do negro na Educação do Campo no estado, especificamente, no Ensino Médio. O negro, até por uma questão de luta e resistência, sempre se fez presente nos meios educacionais, protagonizando papéis importantes e essenciais na sociedade, desde a época do império (Brandão; Anjos, 2020). A seguir, passaremos a algumas considerações em relação à faixa etária dos docentes.

Gráfico 2 – Distribuição dos docentes segundo a faixa etária. Barra do Choça, Botuporã, Encruzilhada, Paratinga, Sebastião Laranjeiras e Sítio do Mato, 2024.



Fonte: Elaborado pelos autores.

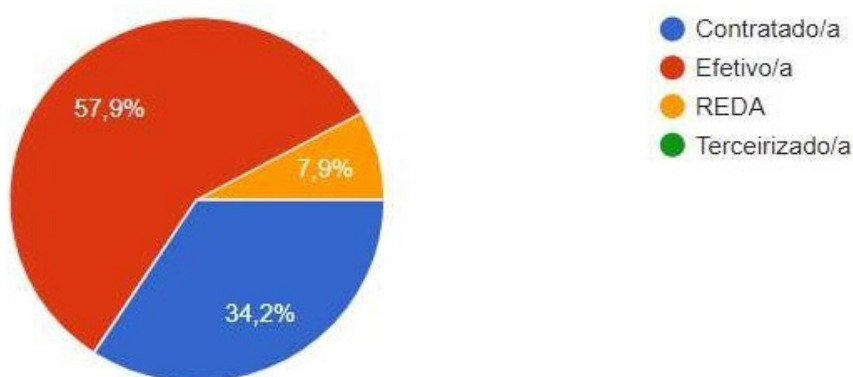
Do ponto de vista etário, a faixa etária predominante entre os docentes está entre 41 e 50 anos. Importante destacar que há uma tendência apontada por várias pesquisas de

que a classe de docentes está envelhecendo, e, de fato, o estudo que ora se apresenta, indica que 57% dos docentes das escolas do campo de Ensino Médio estão na faixa etária de 41 a 50 anos. Se somarmos esse percentual ao notado para aqueles que se concentram na faixa etária dos 56 a 60 anos teremos um acréscimo de mais 6%, totalizando 63%. Já a somatória da faixa que vai até os 25 anos com a que abarca dos 31 aos 40 anos totaliza 29%.

A situação posta pode indicar que há pouca renovação dos quadros, se isso significar que menos pessoas estão ingressando na profissão. Os dados sinalizam uma espécie de reta ascendente no percentual de professores com mais de 41 anos de idade. Ao analisar a idade como indicativo do tempo de experiência do docente, os dados podem evidenciar que esses são profissionais com experiência, com alguma rodagem, em atuação na educação básica. Por outro lado, podem indicar possíveis problemas de disponibilidade futura de docentes, quando essa geração começar a se aposentar, se não houver substituição adequada de uma nova geração de professores para o Ensino Médio. É possível também que o quadro de docentes com idade acima de 40 anos esteja em maior número por se tratar de profissional efetivo, que, por motivos outros, não solicitaram a aposentadoria, como é o caso dos que ultrapassam 55 anos.

Buscando explorar um pouco mais essa hipótese apresentamos, no gráfico a seguir, a situação trabalhista destes profissionais.

Gráfico 3 - Distribuição da condição admissional dos docentes do Ensino Médio da Educação do Campo. Barra do Choça, Botuporã, Encruzilhada, Paratinga, Sebastião Laranjeiras e Sítio do Mato, 2024.



Fonte: Elaborado pelos autores.



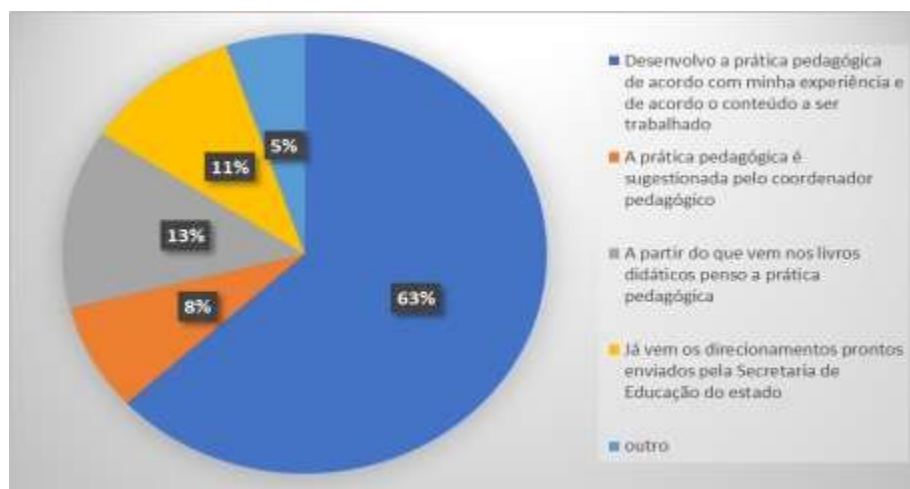
A junção das categorias contratado/a e REDA perfaz um percentual de 42,1% dos docentes, evidenciando a existência de uma parcela grande de docentes não efetivos que atuam no Ensino Médio das escolas do campo no contexto investigado. Fazemos questão de frisar que a atuação desses docentes ocorre em escolas do campo, e não no campo, uma vez que as escolas, desses docentes pesquisados, se enquadram na definição de escolas campesinas, tal como estabelece o Decreto 7.532/2010, que estabelece que a escola é considerada do campo, quando possui estudantes que, em sua maioria, são oriundos desse meio.

A quantidade de docentes que trabalham como REDA ou contrato, explicita o fenômeno da rotatividade nessas escolas.

O estudo da rotatividade de pessoal é um dos problemas urgentes aos quais os pesquisadores modernos prestam indevidamente pouca atenção, visto que tal ação implica em várias situações, como por exemplo, pode afetar o processo de ensino e aprendizagem, além de comprometer a formação continuada destes profissionais e a própria organização escolar (Ibragimov et al., 2021, p. 9).

A prática pedagógica no Ensino Médio nas escolas do campo é outro ponto que perpassa por algumas questões que também podem estar ligadas ao fenômeno da rotatividade, bem como à permanência sequenciada do docente nas escolas pesquisadas. No gráfico 4, pode-se refletir acerca dessa problemática, inclusive, como o saber da experiência, como diz Tardif (2007) é um aliado no desenvolvimento da prática pedagógica.

Gráfico 4 - Distribuição de como acontece a organização da prática pedagógica no Ensino Médio nas escolas do campo. Barra do Choça, Botuporã, Encruzilhada, Paratinga, Sebastião Laranjeiras e Sítio do Mato, 2024.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os percentuais desse gráfico nos convidam a uma reflexão importante sobre as finalidades da Educação do Campo¹³, pois, os fatos que aparecem nos dados demonstram que o objetivo dessa modalidade de ensino, está, no mínimo, negligenciado em boa parte das escolas pesquisadas. Não se pode generalizar, haja vista que 63% desenvolve a prática de acordo a experiência, 5% afirma desenvolver de outra maneira e 8% diz atender à sugestão da coordenação pedagógica. Neste caso, não podemos afirmar que essas ações estão fora das finalidades da Educação do Campo.

Em contrapartida, quando os docentes afirmam que sua prática pedagógica é baseada nos livros didáticos (13%) ou nos direcionamentos prontos da secretaria de educação (11%), podemos concluir que a Educação do Campo não acontece nestes espaços, porque os livros didáticos que têm sido utilizados nas áreas rurais fazem parte de um projeto hegemônico e neoliberal e que não contempla as especificidades da Educação do Campo.

O documento que estrutura o Ensino Médio é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), sendo que o primeiro não menciona a Educação do Campo como modalidade de ensino, enquanto o segundo aborda a temática, mas não ficou evidenciado na pesquisa a sua utilização como meio de organização da prática pedagógica. Os docentes que utilizaram a opção “outro” do

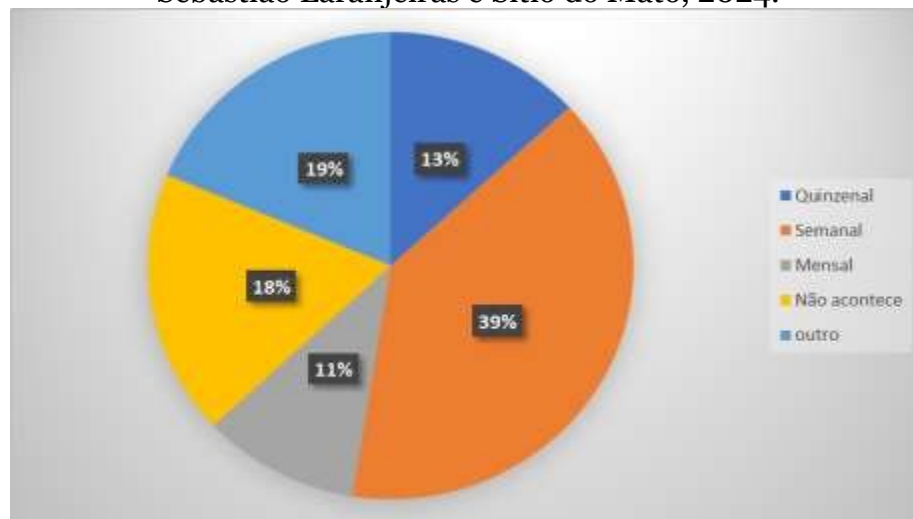
¹³ As finalidades da Educação do Campo consta nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/90931-educacao-do-campo>

questionário, responderam que para pensar sua prática pedagógica faz as seguintes ações:

Busco o currículo, os livros e a prática (Docente A).
De acordo com a realidade do aluno, levando em conta os seus pré-requisitos (Docente B).
Escolho uma maneira de entender o conteúdo e passar para os alunos mais claro (Docente C).

Os dados apresentados evidenciam que a Educação do Campo no Ensino Médio, na concepção apresentada pelos docentes, é pouco efetivada. Nesse passo, outro fator importante no processo que envolve a educação é o planejamento. No gráfico a seguir, apresentamos como o planejamento dos docentes do ensino médio do campo tem ocorrido.

Gráfico 5 - Distribuição da frequência com que ocorrem os planejamentos dos docentes do Ensino Médio do Campo. Barra do Choça, Botuporã, Encruzilhada, Paratinga, Sebastião Laranjeiras e Sítio do Mato, 2024.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Obs: A categoria “outro” envolve planejamento feito anualmente, por unidade ou diariamente.

Pelo gráfico notamos que um percentual animador de docentes que fazem o planejamento de suas atividades, cerca de 60% quando somadas as categorias quinzenal, semanal e mensal. Planejamentos feitos nessa dinâmica permitem aos docentes uma constante avaliação das atividades planejadas e fazer possíveis correções de rotas para atender as especificidades da educação do campo. No entanto, temos um percentual de

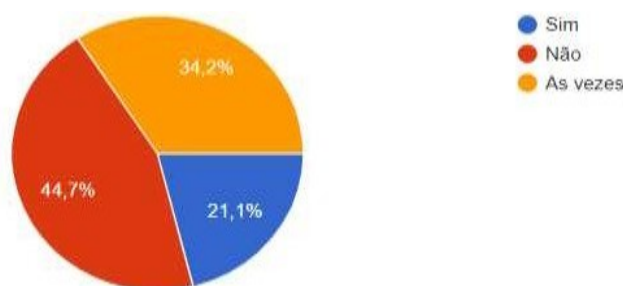


docentes que simplesmente não faz o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, 18%. Isso é particularmente problemático porque é no planejamento que o docente tem a oportunidade de adequar o uso de um material didático para atender as especificidades de uma modalidade da educação como a do campo, portanto, ao abrir mão do planejar o docente está à deriva no desenvolvimento de suas atividades, fazendo o que der, do jeito que der e quando puder.

Ao considerar que a Educação do Campo é uma modalidade de ensino que, apesar de ter as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, instituída pela Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, o que tem chegado no chão da escola são instrumentos normativos que não contemplam a contemplam, o que torna o planejamento uma importante ferramenta de reflexão e adaptação dos conteúdos para o contexto dos estudantes camponeses.

Todavia, a tomada de consciência da prática do docente que atua na Educação do Campo no Ensino Médio é fundamental para que ele se veja como pertencente e agente transformador da sociedade. É por meio de sua militância que o estudante do campo também poderá se perceber como um sujeito transformador e, nesse aspecto, a formação continuada tem importante função, na medida em que provoca reflexões e mudanças de comportamento.

Gráfico 6 – Distribuição sobre a realização de formação continuada dos docentes do Ensino Médio do Campo. Barra do Choça, Botuporã, Encruzilhada, Paratinga, Sebastião Laranjeiras e Sítio do Mato, 2024.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar os dados do gráfico 6, percebe-se que 44,7% dos docentes do Ensino Médio pesquisados, afirmam não ter formação continuada, 21,1% afirmam ter formação continuada em suas escolas e 34,2% afirmam acontecer a formação continuada às vezes.



A realidade apontada demonstra que a maioria dos docentes das escolas do campo do Ensino Médio está desassistida do ponto de vista formativo. É importante salientar que a falta de formação continuada pode reverberar na inexistência da tomada de consciência da prática docente, citada anteriormente.

A educação que se impõe ao que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o “mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p. 94).

A fala de Freire (1987) nos ajuda a compreender o processo educativo enquanto processo intencional, numa relação de compreensão dos homens e sua relação com o mundo. Neste sentido, a tomada de consciência está na ação-reflexão da prática docente promovida, entre outras coisas, pela formação continuada. “A formação continuada aparece então, como uma forma de buscar aprimoramentos às práticas pedagógicas, contribuindo para atuação consciente e inclusiva no ambiente escolar” (Bonsanto et al, 2018, p. 6).

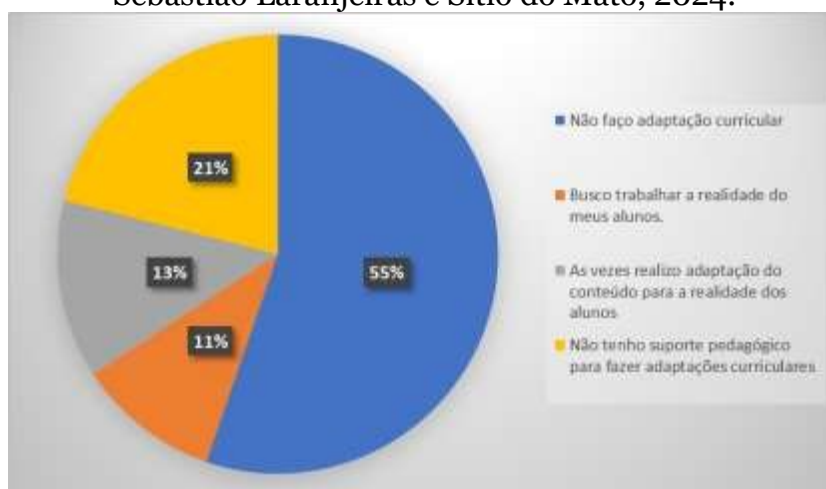
Importante, nesse momento, destacar outro fator que fica vulnerável tanto pela falta do planejamento, quanto pela falta da formação continuada: a adequação do currículo do Ensino Médio para as necessidades e realidades dos estudantes do campo, incluindo a integração de conteúdos relevantes para a vida do camponês. Segundo o Coordenador A,

Alguns pontos que refletem as principais dificuldades são: a necessidade de adaptar o currículo às especificidades do contexto rural, uma vez que os suportes didáticos, avaliações externas não levam muito em consideração as demandas locais e regionais. Outra dificuldade é a limitação de recursos para infraestrutura, materiais didáticos, pedagógicos e tecnológicos. Por fim, o engajamento é valorização da educação no/do campo.

Essa fala de „adaptação” mencionada pelo Coordenador A vai ao encontro do que preconiza a LDB nº 9.304/9 Art. 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 [...]” (Brasil, 1996. Grifo nosso). O Movimento Nacional de Educação do Campo tem combatido a „adaptação” apontada na

legislação porque entende que esse termo abre brechas para adaptar a educação urbana no contexto do campo. Além do Coordenador A apontar dificuldades para adaptar o currículo, a maioria dos docentes afirmaram que não fazem a adaptação curricular para atender as necessidades dos sujeitos do campo, conforme demonstrado no gráfico 7.

Gráfico 7 - Distribuição de docentes que realizam a adaptação curricular dos estudantes do Ensino Médio do Campo. Barra do Choça, Botuporã, Encruzilhada, Paratinga, Sebastião Laranjeiras e Sítio do Mato, 2024.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Segundo consta nos dados do gráfico 7,5% dos docentes afirmou não realizar adaptações curriculares para atender os estudantes camponeses, 21% afirmou não possuir apoio pedagógico para a adaptação, 13%, disse fazer a adaptação às vezes e 11% disseram trabalhar a realidade dos alunos.

Por outro lado, em algumas falas dos pesquisados, nota-se que em alguns momentos os conteúdos são relacionados às suas realidades, como é o exemplo da fala do docente D, ao afirmar que organiza sua prática pedagógica “de acordo com a realidade do aluno, levando em conta os seus pré-requisitos”, o que está relacionado ao que propõe a Educação do Campo.

Consideramos essa forma de conceber o currículo de extrema importância e necessidade, haja vista que além da Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96 garante que os estudantes do campo têm o direito de ser reconhecido dentro de suas particularidades sociais, econômicas e ambientais.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao examinar se o currículo do Ensino Médio, no contexto estudado, está voltado para as necessidades e realidades dos estudantes do campo, incluindo a integração de conteúdos relevantes para a vida do camponês, constata-se que este traduz no âmbito do Estado, a intenção mercadológica, imposta por documentos estruturantes forjados para manter o camponês na produtividade capitalista, mas também, que alguns docentes trabalham com base na realidade dos alunos conforme preconizam a Educação do Campo e os Movimentos Sociais que têm como objetivo garantir o papel de protagonista para a comunidade escolar, ao pensar o processo educacional no qual os estudantes estão inseridos.

É muito preocupante constatar que 55% dos docentes que participaram da pesquisa nunca fizeram adaptação curricular para aprimorar suas práticas nas escolas do campo, assim como chama atenção o fato de mais de 44% dos docentes nunca ter feito um curso de formação continuada. Seguramente, a junção desses dois pontos interferem/dificultam o aprendizado de jovens do campo, uma vez que os conteúdos trabalhados nas escolas do campo no ensino médio podem não contemplar as especificidades e necessidades dessa juventude.

Em consonância com essa política de manutenção da mão de obra vem a organização das estruturas pedagógicas institucionais que se veem sem meios formativos, pedagógicos e didáticos de propor um currículo que contemple a Educação do Campo.

Tal afirmativa parte do pressuposto de que a modalidade de ensino aqui posta, possui diretrizes e leis que a amparam e a orientam, portanto, cabe aos entes federados responsáveis pelas instituições a garantia de políticas públicas de incentivo, formação dos docentes e coordenadores pedagógicos, além de investimentos nos recursos teóricos, metodológicos compatíveis com a realidade do camponês.

REFERÊNCIAS



ARAUJO, R. M. L.; SILVA, L. T.; BOTH, A. L. C. M. Possibilidades de resistências à reforma do ensino médio em curso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1 – 13, e14021, Jun. 2022. ISSN 2447-1801.

BAHIA. **Bahia é o estado mais negro do Brasil, com 80,8% da população preta ou parda**. SEI. 2023. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4013:bahia-e-o-estado-mais-negro-do-brasil-com-80-8-da-populacao-preta-ou-parda&catid=8&Itemid=565&lang=pt . Acesso em: 20 de agosto. de 2024.

BONSANTO, F. A.; et al. **Pensando Práticas Inclusivas na Educação Básica a partir de Paulo Freire: uma tomada de consciência do (a) professor(a)**. 2018. Disponível em: https://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA1_ID4959_04092018144714.pdf. Acesso em: 23 de agosto de 2024.

BRANDÃO V.J.; ANJOS T.M. **Educadores Baianos do Império à República**. Modos de fazer Educação na Bahia. 2020. Disponível em: <https://modosdefazer.org/educadores-baianos-quem-sao/>. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Editora Moderna, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf> Acesso em: 12 de setembro de 2024.

BRASIL. **O que muda no Novo Ensino Médio**. MEC, 2024, Disponível em : <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 23 de agosto de 2024.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. MEC. CEB/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-profissional/legislacao-atos-normativos/resolucoes-do-cne>. Acesso em 20 de agosto de 2024.

BRASIL. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. MEC. CNECEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Disponível em



http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf.
Acesso em 11/09/2024.

BRASIL. **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. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 01 de set. 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/Lei/L13415.html. Acesso em: 01 set. 2024.

CALDART, R. S. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão, 2012.

CORRÊA, S. de S.; GARCIA, S.R. de O. “Novo ensino médio: quem conhece aprova!” Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudo sem Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 604-622, abr./jun., 2018.

CONCEIÇÃO, S.; BRITO, P. F. A Educação Física como componente curricular de uma escola do campo do município Jitaúna/Bahia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 3, n. 2, p. 433-450, maio/ago, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p433>.

COSTA, R.C. **Os impactos do Novo Ensino Médio na Educação do Campo. 2022**. Disponível em: <https://nesef.com.br/impactos-da-implementacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 02 de agosto de 2024.

BRASIL. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Decreto nº 7.532 de 4 de novembro de 2010.

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. “Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas”. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: MEC, SCADI; Unesco, 2007.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, 32 (93). May-Aug, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt#>. Acesso em: 23 de agosto de 2024

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. A reforma do Ensino Médio do (des)governo Temer. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e 230058, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?format=pdf&lang=pt>



GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1997.

HERNANDES, P. R. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e58/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984644434731. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34731>. Acesso em: 12 set. 2024.

IBRAGIMOV, I.D. et al. O efeito da rotação do professor na aprendizagem dos alunos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.25, n. esp. 6, p. 3753-3765, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16136/14725>. Acesso em 20 de agosto de 2024.

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, Jonas (Orgs.). [et al.]. **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 235-250.

MOLINA, M. C., FERNANDES, B. M. O campo da Educação do Campo. In: **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. 34 p. Disponível em: <https://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2024.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

SANTOS, B. S. (2009), "**Por que é que Cuba se transformou num problema difícil para a Esquerda?**", Oficina do CES, 322. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Por%20que%20é%20que%20Cuba_Oficina%20322.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

SANTOS, A. R. **Aliança neodesenvolvimentista e decadência ideológica no campo: Os movimentos sociais e a reforma agrária do consenso**. Editora CRV. 2016.

TROIAN, A.; BREITENBACH, R. Jovens e juventudes em estudos rurais do Brasil. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 4, p. 789-802, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/xQRmPSyw4yBzZtXcwnccm3K/?format=pdf&lang=pt>

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.



Sobre os Autores

Vilma Áurea Rodrigues

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE, na UESB, especialista em Coordenação Pedagógica, Alfabetização e Letramento, licenciatura plena em Pedagogia e Matemática, professora da Educação Básica com vínculo efetivo na rede municipal de Sebastião Laranjeiras-BA, Brasil; , participa do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

E-mail: vilmaaurea@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0141-9308>

Arlete Ramos dos Santos

Professora Adjunta da UESB. Professora do PPGE da UESB e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Pós-Doutorado pela Universidade Estadual paulista (UNESP). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais; Diversidade Cultural e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDEC)/UESB. Membro do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas da Educação (CEPECH/DCIE/UESC).

E-mail: arlerp@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

Silvano da Conceição

Professor Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Foi Coordenador do Subprojeto Interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Linha de Ação em Educação do Campo, em convênio com a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PIBID UESB/CAPES). Membro da Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação de Campo, da Cidade e Movimentos Sociais (REDE PECC-MS). Coordenador do Grupo de Pesquisa "Legados Africanos e Indígenas, Relações Étnico-raciais Contemporâneas e Legislação Educacional" e desenvolve pesquisas nos seguintes temas: currículo, diversidade étnico-racial, formação docente, educação do campo, políticas públicas, movimentos sociais e identidade.

E-mail: sconceicao@uesc.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3577-2268>

Tramitação:

Recebido em: 19/09/2024

Aprovado em: 06/01/2025