



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
CENTRO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, AMBIENTE E
QUALIDADE DE VIDA**

MARCELO ALMEIDA GOMES

**A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO
NAS ESCOLAS DO CAMPO PARAENSE**

**SANTARÉM-PARÁ
2021**

MARCELO ALMEIDA GOMES

**A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO
NAS ESCOLAS DO CAMPO PARAENSE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Diversidade e Desenvolvimento Amazônico.

Orientadora: Prof ^a. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza

Coorientador: Prof. Dr. Túlio Chaves Novaes

**SANTARÉM-PARÁ
2021**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

G633p Gomes, Marcelo Almeida

A política de ensino médio e a garantia do direito à educação nas escolas do campo paraense. / Marcelo Almeida Gomes. – Santarém, 2021.

140 p. : il.

Inclui bibliografias.

Orientadora: Maria de Fátima Matos de Souza

Coorientador: Túlio Chaves Novaes

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-Reitoria de Pes-quisa, Pós Graduação e Inovação Tecnológica, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida.

1. Educação. 2. Ensino médio. 3. Políticas públicas. I. Souza, Maria de Fátima Matos de, *orient.* II. Novaes, Túlio Chaves, *coorient.* III. Título.

CDD: 23 ed. 373.21098115

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
CENTRO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

No vigésimo quinto dia do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e um, às quinze horas, por meio remoto meet.google.com/wus-okyn-wiy instalou-se a banca examinadora de dissertação de mestrado do discente Marcelo Almeida Gomes. A banca examinadora foi composta pelos professores: Dra. Solange Helena Ximenes Rocha, Examinadora Externa ao Programa, Dr. Tulio Chaves Novaes (Coorientador) Examinador Externo ao Programa, Dra. Iani Dias Lauer Leite, Examinadora Interna, Dr. Itamar Rodrigues Paulino, Examinador Interno, Maria de Fátima Matos de Souza, orientadora do discente. Deu-se início a abertura dos trabalhos por parte da professora Maria de Fátima Matos de Souza presidente da banca, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, solicitou ao discente que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada "Do Direito a Educação ao Acesso ao Ensino Superior: A Política de Oferta do Ensino Médio nas Escolas do Campo", marcando um tempo de quarenta minutos para a apresentação. Concluída a exposição, a professora Maria de Fátima Matos de Souza, passou a palavra aos examinadores para arguir o discente. Terminadas as arguições, a presidente da banca solicitou aos presentes que se retirassem da sala, para a realização do julgamento do trabalho, concluindo a Banca Examinadora por sua **aprovação**, conforme as normas vigentes na Universidade Federal do Oeste do Pará. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao programa, no prazo máximo de sessenta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora. Conforme o Artigo 57 do Regimento Interno do Programa, o discente não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza
Presidente

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha
Membro Externo ao Programa

Prof. Dr. Tulio Chaves Novaes
Membro Externo ao Programa

Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite
Membro Interno

Prof. Dr. Itamar Rodrigues Paulino
Membro Interno

Marcelo Almeida Gomes
Discente

A Deus por ter me agraciado com mais essa conquista. A mim por não ter desistido de nenhuma das minhas metas. A minha família por estar presente em cada etapa dos meus objetivos. A Prof. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza por ter me orientado neste trabalho e se fazer presente mesmo residindo em outra localidade. Aos meus amigos que compreenderam as minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, meu Criador, meu Salvador e meu Senhor, pela minha existência e por ter-me abençoado com mais essa conquista. A minha família, por estar presente em todos os momentos, incentivando-me para alcançar meus objetivos. Aos meus amigos, que de certa forma contribuíram para que eu conseguisse alcançar mais este feito, me dando apoio e incentivo para concluir mais essa etapa da minha vida, em especial ao Luiz Eduardo Almeida Gomes, Laís Almeida Gomes, Monique Lorena Wanghan de Souza, Jean Lucas Correa Freitas, Pedro Abraão Farias Pereira, Maria Eduarda dos Santos Chaibe (representando os “Pretinhos”), Diana de Mendonça Melo, Agatha Macambira Monte de Lima, Emanuelle Cristina Santana de Sousa, Tássia Ellen de Lima Marinho, Fabiele Correa Nascimento Oliveira, Maria Zilomar de Sousa Uchoa, Milca Aires e Suliane Pereira Rego. À professora Doutora Maria de Fátima Matos de Souza e ao Professor Doutor Tulio Chaves Novaes, pela orientação e pelo trabalho que concluímos juntos, durante essa jornada para obtenção do título de Mestre. Aos professores que ao longo do curso expandiram o conhecimento. Aos servidores, que sempre proporcionaram um ambiente agradável de estudos e sempre nos trataram com respeito e dedicação. Aos colegas da turma 2018 do Mestrado em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, pela convivência, companheirismo e superação em todos os obstáculos que foram ultrapassados. Enfim, agradeço a todos que contribuíram de forma direta ou indireta, para que eu conseguisse cumprir mais essa etapa da minha vida.

A todos o meu muito Obrigado!

Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os
seus planos serão bem-sucedidos.
(Provérbios 16:3)

RESUMO

A presente dissertação intitulada “A política de ensino médio e a garantia do direito à educação nas escolas do campo paraense” tem como objetivo geral analisar a Política do Ensino Médio implantada nas escolas do campo do município de Santarém – PA e sua garantia do direito à educação. Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica de levantamento de dados e sua análise classificada como pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, sendo a análise documental realizada por meio do método dedutivo. A pesquisa se deu em duas fases, levantamento bibliográfico e pesquisa documental. Para o levantamento de referenciais teóricos foram selecionados livros, teses, dissertações, artigos científicos relacionados à temática proposta. Os documentos foram coletados, selecionados e organizados em documentos oficiais da Secretaria de Educação (SEDUC-PA) e da plataforma QEdu Brasil, Constituições Federais de 1824 a 1988, Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9.394/1996) e demais legislações pertinentes sobre o objeto do estudo. Os dados revelaram que o ensino médio ofertado nas escolas do campo do município de Santarém-PA não é muito diferente do que ocorre nas demais escolas do campo paraense, como falta de melhorias no sistema, uma vez que é evidente a precariedade das escolas em relação à infraestrutura, pouca ou nenhuma qualificação de docentes, dificuldades no ensino e absorção do conteúdo por parte dos alunos, e desistência mediante a necessidade de trabalho como principal fator, no entanto, a necessidade de conclusão do ensino médio em buscas de melhorias através de trabalho assalariado, são motivos que justificam o aumento nos números de matriculados e mantem a porcentagem de reprovações. A partir do estudo teórico e da análise documental, chegou-se à conclusão que embora existam dispositivos legais e políticas públicas direcionadas para classes menos favorecidas, como os povos do campo, há um largo caminho que deve ser percorrido antes que se possa afirmar que o Brasil garante de fato o direito educacional aos cidadãos do campo.

Palavras-chave: Educação. Ensino Médio. Cidadania. Políticas Públicas

ABSTRACT

The present dissertation entitled "The policy of high school and the guarantee of the right to education in schools in the countryside of Pará" has the general objective of analyzing the High School Policy implemented in schools in the countryside of the municipality of Santarém - PA and its guarantee of the right to education. It is characterized as a survey of a basic nature of data collection and its analysis classified as descriptive research with a qualitative approach, with the documentary analysis being carried out through the deductive method. The research took place in two phases, bibliographic survey and documentary research. For the survey of theoretical references, books, theses, dissertations and scientific articles related to the proposed theme were selected. The documents were collected, selected and organized in official documents of the Secretariat of Education (SEDUC-PA) and the QEdU Brazil platform, Federal Constitutions from 1824 to 1988, Law of Directives and Basis of Education (Law nº 9.394 / 1996) and other legislation pertinent to the object of the study. The data revealed that the secondary education offered in rural schools in the municipality of Santarém-PA is not very different from what happens in other schools in the countryside of Pará, as there is a lack of improvements in the system, since it is evident the precariousness of schools in relation to infrastructure, little or no teacher qualifications, difficulties in teaching and absorption of content by students, and dropping out due to the need for work as the main factor, however, the need to complete high school in search of improvements through work salaried, are reasons that justify the increase in enrollment numbers and maintain the percentage of failures. From the theoretical study and the documentary analysis, it was concluded that although there are legal provisions and public policies aimed at less favored classes, such as the people of the countryside, there is a long way that must be taken before it can be said that the Brazil does in fact guarantee the educational right for citizens of the countryside.

Keywords: Education. High school. Citizenship. Public policy

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de Bolsas ofertadas pelo Prouni no período de 2005 a 2019	81
Gráfico 2 - Taxa líquida de matrículas por raça/cor, Brasil, 2001-2014	85
Gráfico 3 - Taxa de rendimento escolar do Ensino Médio de Escolas Rurais no Brasil no período de 2014 a 2018	97
Gráfico 4 - Taxa de rendimento escolar do Ensino Médio de Escolas Rurais no Estado do Pará no período de 2014 a 2018	98
Gráfico 5 - Taxa de rendimento escolar do Ensino Médio em Escolas Rurais no Município de Santarém-PA no período de 2014 a 2018- Escolas Anexas de áreas urbanas	106
Gráfico 6 - Taxa de rendimento escolar do Ensino Médio em Escolas Rurais no Município de Santarém -PA no período de 2014 a 2018 nas escolas abrangidas pelo Sistema Modular de Ensino (SOME).	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislações analisadas sobre o Direito à Educação	21
Quadro 2 - Legislações analisadas sobre a história do ensino médio no Brasil e as políticas de educação do campo no Brasil e no estado do Pará	22
Quadro 3 - O Direito à educação nas Constituições Federais Brasileiras de 1824 a 1988	36
Quadro 4 - Legislações sobre Educação do Campo no Brasil	64
Quadro 5 - Universidades Públicas brasileiras que adotam o Enem como critério de seleção	79
Quadro 6 - Comunidades que ofertam o Ensino Médio em escolas do campo no município de Santarém-PA por meio de escolas municipais que funcionam como anexo de escolas estaduais urbanas.....	105
Quadro 7 - Comunidades que ofertam o Ensino Médio em Escolas do Campo no município de Santarém-PA por meio Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME no período de 2014 a 2019	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- Anped – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa
- Art. – Artigo
- CAQi – Custo Aluno/Qualidade Inicial
- CF – Constituição Federal
- EC – Emenda Constitucional
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EM – Ensino Médio
- Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
- Enera – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- Fies – Programa de Financiamento Estudantil
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FPEC – Fórum Paraense de Educação do Campo
- Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- Geperuaz – Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IESs – Instituições de Ensino Superior
- Ifes – Instituições Federais de Ensino Superior
- Incrá – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MEC – Ministério da Educação
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- NSE – Nível Social Econômico
- PA – Pará
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDS – Partido Democrático Social
- PFL – Partido da Frente Liberal

PIB – Produto Interno Bruto

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

Prodeb – Programa de Equalização das Oportunidades da Educação Básica

Promed – Programa de Melhoria do Ensino Médio

Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Prouni – Programa Universidade para Todos

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Secad – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

Seduc – Secretaria de Estado de Educação

Semed – Secretaria Municipal de Educação e Desporto

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Sisu – Sistema de Seleção Unificado

SNE – Sistema Nacional de Educação

Some – Sistema de Organização Modular de Ensino

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNB – Universidade de Brasília

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará

URE – Unidade Regional de Ensino

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
3 O DIREITO FUNDAMENTAL DO CIDADÃO À EDUCAÇÃO	25
3.1 Conceito e Concepções de Educação.....	25
3.2 O Contexto Histórico do Direito à Educação no Brasil	27
3.3 O Direito à Educação no Ordenamento Jurídico Brasileiro	34
4 A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	48
4.1 A Trajetória da Política do Ensino Médio no Brasil	48
4.2 A Política de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará	55
4.2.1 Conceitos e Definições de Políticas Públicas	55
4.2.2 Da Luta pela Educação do Campo e as Políticas de Educação do Campo no Brasil	57
4.2.3 Política de Educação do Campo no Estado do Pará	68
4.3 A Política de Democratização de Acesso ao Ensino Superior	73
5 POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO CAMPO DO ESTADO DO PARÁ E A GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO.	91
5.1 O Ensino Médio nas Escolas do Campo do estado do Pará.....	91
5.2 Ensino Médio nas Escolas do Campo de Santarém-PA	102
6 CONCLUSÃO.....	122
REFERÊNCIAS	125
ANEXO.....	140

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação insere-se no universo dos debates e reflexões acerca do direito à educação dos povos do campo e das políticas públicas educacionais do Ensino Médio nas escolas do Campo na garantia desse direito, de forma a assegurar ao estudante do campo a continuidade nos estudos até a conclusão da educação básica, elemento fundamental para pleitear seu ingresso no ensino superior.

O interesse na pesquisa partiu da convivência que tive no decorrer do tempo com moradores de comunidades do campo do município de Santarém-PA, isso porque possuo vínculo materno com comunidade rural, o que fez despertar o interesse na temática do estudo. Durante o convívio com comunidade rural pude vivenciar de perto a realidade dos cidadãos que habitam no campo, na qual se destaca a precariedade das escolas ali existentes. Desta relação com moradores de comunidade rural obtive diálogos com alguns alunos que estudaram o ensino médio na comunidade, nos quais constatou-se que grande parte dos estudantes apresentavam dificuldades para o ingresso no ensino superior público devido o ensino médio ali ofertado ser insuficiente ou até mesmo precário, mencionaram ainda a questão da localidade em que se encontram, que causam barreiras para o ingresso no ensino superior público, conforme apontado por eles. Outro ponto a ser destacado diz respeito à aprovação destes estudantes e exames vestibulares e sua locomoção para a zona urbana para cursarem o ensino superior, algumas justificativas apresentadas pelos estudantes foi que, por possuírem vínculos familiares na zona urbana, facilitaria a conclusão no curso superior, por outro lado, os que não tinham condições financeiras de se manter na zona urbana tornaria inviável sua saída da comunidade. O interesse no objeto de estudo surgiu daí, por se constatar que alguns desses alunos, após prestarem exames vestibulares, não obtinham êxito em sua tentativa para ingressar no ensino superior público, o que fez despertar o interesse em pesquisar mais sobre a temática.

Os povos do campo estão inseridos em uma realidade alheia às de condições urbanas, na qual alguns de seus direitos ainda não são assegurados por estes cidadãos, tais como o acesso a uma educação de qualidade. Por se encontrarem em um contexto que os difere de outros grupos da sociedade, surgem indagações sobre o acesso à educação qualificada por estes cidadãos e se este direito está sendo ofertado conforme o padrão de qualidade determinado pela Constituição Federal de 1998 em seu art. 206, inc. VII. Partindo-se desse entendimento, torna-se pertinente questionar se esse direito protegido constitucionalmente está atingido a todos os cidadãos, haja vista que o Estado brasileiro dá prerrogativa quanto ao tratamento igual a todos, conforme determinado no artigo 5º da CF/1988 ao mencionar que todos os brasileiros são iguais

perante a lei (Art. 5º CF/1988). Fundamentando-se nessa igualdade entre brasileiros, é conveniente averiguar se o acesso à educação de qualidade atinge os estudantes do campo de forma igualitária.

A Constituição Federal de 1988 aborda o direito à educação a partir do Artigo 205 e se estende até o Artigo 214, classificando este direito no rol dos direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros, determinando que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família promovê-la e incentivá-la, juntamente com a colaboração da sociedade (Art. 205, CF/1988). Para que esse direito constitucional seja efetivado e todos tenham acesso a ele é necessário que o Estado brasileiro desenvolva políticas públicas educacionais voltadas para atender a todos os segmentos da sociedade indistintamente.

A Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Artigo 2º, determina que a educação no sistema educacional brasileiro deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, tendo por finalidade o desenvolvimento do cidadão brasileiro, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o exercício laboral. A CF/1988, Art. 1º, II, também deixa claro que a educação é um direito social e deve ser assegurado ao povo brasileiro visando o pleno desenvolvimento e exercício da cidadania. É importante destacar que a educação enquanto política pública do Estado merece ser prioritária, isso porque a educação permite ao cidadão a fruição dos demais direitos.

De acordo com Liberal (2018) políticas públicas são normas que foram criadas para suprir as necessidades da sociedade, certo que algumas dessas políticas são criadas para atender alguns grupos específicos que necessitam de um olhar diferenciado por parte do Estado, o que é a causa de alguns movimentos que reivindicam este direito por meio de organizações sociais como forma de pressionar o Estado para elaboração dessas iniciativas. Partindo-se do entendimento do referido autor as políticas públicas são importantes para que se movam ações em busca da garantia de direitos de cidadania assegurados constitucionalmente, tal como o direito à educação.

Saviani (2015) explica que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, ensinando que a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana, com grande impacto em diversas áreas de nossa vida, tratando-se de um direito fundamental que ajuda não só no desenvolvimento do País, mas também no desenvolvimento do indivíduo. O autor aponta que os impactos dela são extensos e profundos, dentre os quais se pode mencionar: o combate à pobreza, promoção da saúde, diminuição da violência, garantia do acesso a outros direitos, aumento da autoestima e, ainda, ajuda a compreender o mundo e fortalecer a democracia e a cidadania.

No mesmo direcionamento, conforme Pereira (2006) a educação possui elevada importância dentro da sociedade, pois ela auxilia o ser humano a encontrar a formulação para um projeto de vida construtivo, fazendo com que as pessoas concretizem um projeto de vida. Citando Platão, Pereira (2006) explica que a educação tem a pretensão de ajudar o homem a discernir uma vida mais honesta, responsável, justa e comprometida, que lhe possibilitará a melhor escolha para o bem dos cidadãos, quiçá para a comunidade como um todo.

Sobre a educação direcionada para os trabalhadores do campo, de acordo com Bönmann (2015), no Brasil há uma tendência dominante marcada por exclusões e desigualdades, que consideram as pessoas que vivem no campo como parcela humana fora de lugar, onde políticas públicas para esse grupo seriam do tipo compensatórias em relação a sua própria condição de inferioridade ou diante de pressões sociais. A autora ressalta que a realidade verificada na maioria das escolas do campo tem levado movimentos sociais camponeses a lutarem por uma educação de qualidade, de forma a garantir aos destinatários desse direito o acesso e a permanência na escola até a conclusão da educação básica.

No estado do Pará, estudos realizados sobre a oferta da educação escolar nas escolas do campo apresentam várias fragilidades, conforme aborda Hage (2006), que pondera que grande foi a mobilização nacional para que a educação do campo assumisse um papel nos debates acerca das políticas educacionais, isso porque a educação do campo sempre foi visualizada como uma educação do tipo assistencialista e compensatória, reforçando desta forma o caráter de atraso e o abandono secular da educação dos povos que vivem do trabalho do campo.

A oferta do ensino médio em escolas do campo no estado do Pará ocorre 80% por meio do Sistema Modular de Ensino (SOME). Esse sistema de ensino visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência deles em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do estado do Pará (PARÁ, 2014).

Pela problemática apresentada acima, o objeto de estudo teve como questionamento central de pesquisa: Como a política de ensino médio implantada na escola do campo no município de Santarém – PA garantem o direito à educação dos filhos dos trabalhadores do campo? Como questionamentos secundários: Quais direitos fundamentais à educação estão sendo acessados ao cidadão brasileiro? Qual modelo de ensino médio vem sendo desenvolvida nas escolas do campo do município de Santarém? O que as taxas de rendimento escolar do ensino médio revelam sobre essa política e suas implicações ao acesso do egresso ao Ensino Superior?

Como objetivo geral a pesquisa buscou analisar a Política do Ensino Médio implantada nas escolas do campo do município de Santarém – PA e sua garantia do direito à educação.

O recorte temporal de 2014 a 2018, justifica-se por ser um período capaz de atender a demanda e o objetivo do estudo apresentado, isso porque em 5 (cinco) anos é possível visualizar como os resultados do ensino médio em escolas do campo têm se desenvolvido.

Quanto à metodologia do trabalho, esta pesquisa resulta de uma investigação documental e também de levantamento de literatura para sustentar a base teórica do estudo. É uma pesquisa de natureza básica, servindo-se para levantamento de dados e sua análise, sendo classificada como pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, com análise documental com método dedutivo.

Justifica-se a relevância científica do estudo pela importância da educação enquanto direito social do cidadão brasileiro, direito este que apresenta diversos contextos em sua história. Justifica-se ainda pelo fato de o estudo auxiliar para a expansão do debate acerca do acesso dos estudantes do campo ao ensino superior e servirá como referência bibliográfica para outros estudos que investiguem sobre o direito à educação dos povos do campo e sobre o ensino médio em escolas do campo no município de Santarém-PA.

A dissertação estrutura-se em seis seções, incluindo essa, a Introdução. Na segunda seção, “Procedimentos metodológicos da pesquisa”, são descritos os critérios de classificação da pesquisa, o tipo de estudo, a coleta dos dados, variáveis estudadas e análise dos dados da seleção dos lócus e dos sujeitos da pesquisa. Na terceira seção, “O direito fundamental do cidadão à educação”, foram desenvolvidos apontamentos acerca da educação enquanto direito social do cidadão brasileiro, trazendo aspectos sobre o direito à educação nas legislações brasileiras, o ensino médio no Brasil e uma breve contextualização histórica sobre as barreiras de acesso ao ensino superior no Brasil. Na quarta seção, “A política do ensino médio na educação do campo”, é realizada uma análise sobre a educação do campo no Brasil, apresentando conceitos e estudos sobre o contexto histórico da política do ensino médio no Brasil, a política de educação no Brasil e no Estado do Pará, fazendo uma abordagem sobre a luta dos movimentos sociais em busca de Educação do Campo no campo e a política de democratização de acesso ao ensino superior.

Na quinta seção “Política do ensino médio nas escolas do campo do estado do Pará e a garantia do direito à educação”, é apresentado um estudo e análise acerca da oferta do ensino médio nas escolas do campo no Brasil, no Estado do Pará e no município de Santarém-PA, e como esta oferta tem contribuído para o ingresso desses alunos no ensino superior. A sexta

seção é a conclusão da pesquisa, sintetizando os principais pontos abordados durante a escrita desta dissertação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Levando em consideração os objetivos e a problemática do estudo, nesta seção são detalhados os métodos e procedimentos que orientaram a pesquisa. O presente estudo parte do método dedutivo, caracterizando como uma pesquisa descritiva qualitativa, no qual, segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 110) o método dedutivo pressupõe que “parte de teorias e leis, na maioria das vezes prediz a ocorrência dos fenômenos particulares”.

A pesquisa realizada é do tipo descritiva que, segundo Gil (2006), tem como principal objetivo descrever as características de determinado público ou evento, utilizando métodos estabelecidos por meio de levantamentos de dados e observação sistêmica.

Pesquisa qualitativa, de acordo com Lima (2008), exclui a existência de um único método de investigação, levando em consideração cada tipo de objeto de pesquisa e suas singularidades. A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador aprofundar e compreender a natureza do problema a ser estudado e compreender a realidade através de uma visão holística e sistêmica, preocupando-se com os aspectos da realidade que podem ser explicados e quantificados.

Para Lakatos e Marconi (2010, p. 110) o método dedutivo pressupõe que “parte de teorias e leis, na maioria das vezes prediz a ocorrência dos fenômenos particulares”. A pesquisa de natureza básica “não tem o propósito de aplicabilidade imediata; é generalista; voltada para a descoberta de fenômenos naturais e físicos; não tem compromisso com a ética, apenas com a geração de conhecimento novo” (MICHEL, 2005, p. 36).

Para o desenvolvimento da pesquisa adotou-se uma metodologia nas seguintes etapas: 1) revisão de literatura sobre pesquisa em educação no Brasil e Direito à educação no Brasil, com foco na pesquisa em educação do campo; 2) coleta de dados, referente as taxas de rendimento escolar de alunos que estudaram o ensino médio em escolas do campo no Brasil, no estado do Pará e no município de Santarém – PA no período de 2014 a 2018, bem como análise de legislações que assegurem o direito à educação no Brasil; 3) descrição dos dados obtidos; 4) análise e interpretação dos resultados obtidos, realizadas à luz da abordagem qualitativa, com o objetivo de subsidiar o objeto de estudo.

O levantamento da literatura foi feito em acervos de bibliotecas, plataformas digitais como Web of Science e Scielo, nas quais foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: História da Educação no Brasil, História do ensino médio no Brasil, Direito à educação no Brasil, Direitos Humanos, Educação Superior no Brasil, Educação do Campo no Brasil e Educação do Campo no Estado do Pará. Após essa busca, foram selecionados os artigos e textos

que entrariam no corpo da dissertação, após esse levantamento foram realizadas leituras, estudo e fichamentos dos principais tópicos. Cabe destacar que é importante o levantamento da revisão da literatura no sentido de apresentar os teóricos que abordam a temática do estudo para que haja sustentação teórica para discutir o tema e o problema da pesquisa, possibilitando traçar um quadro teórico e conceitual da temática a ser abordada.

Assim, esta pesquisa teve como base os estudos dos seguintes temas: Educação, Educação do Campo e Direitos Humanos. Para discutir o tema “educação”, apresentamos os seguintes autores: Pereira (2006), Ribeiro *et al.* (2017), Saviani (2015), Souza (2018), Frigotto (2006), Teixeira (2015) e outros de destaque no tema em questão.

Para discutir mais especificamente a temática sobre a educação do campo no Brasil, temos: Rodrigues e Bonfim (2017), Santos e Vinha (2018), Filho *et al.* (2014), Hage (2014), Caldart (2007), Molina (2008), dentre outros.

Para o embasamento acerca dos Direitos Humanos, cidadania e direitos fundamentais, trazemos: Bonin (2008), Herkenhof (2004), Melo (2014), Costa (2014), D’Urso (2005), Silva (2012), Arendt (1989), Keske (2017), Masson (2016), Bulos (2014), Branco e Mendes (2015), dentre outros.

Na segunda etapa da pesquisa, documental, foi realizado o levantamento dos documentos que fundamentaram a pesquisa, após o levantamento foram extraídos dados e realizada a sua análise. Os documentos foram selecionados e organizados em documentos oficiais da Secretaria de Educação (SEDUC-PA) e da plataforma QEdu Brasil, com ênfase na abordagem das taxas de rendimentos escolar de alunos que estudaram o ensino médio em escolas do campo no Brasil, no Estado do Pará e no município de Santarém-PA.

Ainda durante a coleta dos dados foi realizada a catalogação de todos os documentos de acervos públicos, adquiridos na Secretaria de Educação do Pará (SEDUC) representada pela 5ª Unidade Regional de Educação de Santarém (5ª URE) e nas escolas do município de Santarém-PA. Grande parte dos dados foram extraídos da plataforma (intranet) da Secretaria de Educação do estado do Pará, autorizada pelo diretor da unidade (Anexo A), outros dados foram adquiridos nas secretarias das escolas que ofertam o ensino médio na modalidade anexo da zona urbana no referido município. Quanto aos dados dos indicadores dos estudantes de escolas rurais do Brasil e do estado Pará, foram coletados na plataforma digital QeduBrasil, plataforma esta desenvolvida pela Meritt e que se uniu à Fundação Lemann para a produção de banco de dados, tendo como um dos objetivos permitir que a população brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e das cidades brasileiras.

Os dados coletados nessa etapa foram organizados em quatro categorias, taxas de rendimento escolar de alunos, matriculados, aprovados, reprovados e desistentes, que estudaram em escolas do campo no Brasil, no Estado do Pará e no município de Santarém, no período de 2014 a 2018. Após essa organização os dados foram tabulados em planilha do *Microsoft Excel*, e posteriormente esses dados foram transformados em gráficos para melhor visualização dos resultados obtidos. Ressalta-se que os dados referente aos estudantes do campo do Brasil e do Estado do Pará foram retirados da plataforma digital QeduBrasil e os dados referente aos alunos do município de Santarém – PA foram coletados na Secretaria de Educação do Pará (SEDUC) representada pela 5ª Unidade Regional de Educação de Santarém (5ª URE). Ainda nesta fase, foi realizado o levantamento das escolas que ofertam o ensino médio no município de Santarém – PA, os dados desse levantamento foram organizados em tabelas para apresentar as duas modalidades de oferta de ensino médio para o campo no município, sendo elas, ensino médio ofertado por meio de escolas anexas à escolas urbanas e escolas que ofertam por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, após a apresentação dessas modalidades, foi exposto e discutido as taxas de rendimentos escolar dessas escolas nas quatro categorias já mencionadas.

É importante registrar que o acesso às informações dos indicadores dos estudantes que estudaram o ensino médio em comunidades rurais no município de Santarém-PA foi dificultoso por serem informações oficiais, estando sob o poder da SEDUC e, ainda, porque a escola responsável pelo Sistema Modular de Ensino em Santarém-PA estava fechada desde o início do isolamento social, que foi ocasionado pela pandemia COVID-19, doença causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), fato esse que fez cancelar a pesquisa de campo junto aos egressos do ensino médio, limitando-a apenas ao estudo documental, o que não diminuiu a qualidade do estudo e sua relevância científica e social.

Após o levantamento e coleta dos dados na SEDUC, representada pela 5ª URE, nas escolas do município e nas plataformas digitais, outras fontes foram consultadas, tais como legislações, portarias e diretrizes que disciplinam a oferta do ensino médio no estado do Pará como a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1966), legislações que regulam a educação do campo no Brasil, tais como o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política educacional do campo, bem como sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), dentre outros. Foram também analisados documentos que orientam a educação no município de Santarém-PA, bem como os dados de alunos que estudaram em escolas no município no período de 2014 a 2018, dados

esses coletados na Secretaria de Educação do Município de Santarém-PA e na Coordenação do SOME do município. Nos Quadros 1 e 2 são apresentadas algumas legislações, objetos de análise do estudo.

Quadro 1 - Legislações analisadas sobre o Direito à Educação

Documento/ano	Tipo	Local de acesso
Constituição Federal de 1824	Online	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm
Constituição Federal de 1891	Online	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm
Constituição Federal de 1934	Online	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm
Constituição Federal de 1937	Online	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm
Constituição Federal de 1946	Online	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm
Constituição Federal de 1967	Online	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm
Constituição Federal de 1988	Online	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069 de 1990	Online	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1961	Online	Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html
Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1996	Online	Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html
Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948	Online	
Declaração dos Direitos da Criança de 1959	Online	Disponível em: http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/direitodacrianca.htm

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Essas legislações foram fundamentais para se compreender como se organizou legalmente a educação enquanto direito fundamental do cidadão no âmbito nacional e internacional, objetivando com isso expor como o direito à educação é protegido enquanto direito social do cidadão.

Segundo Gil (2008, p. 174) “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina

de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. Acrescenta-se a abordagem de Gil (2002) que apresenta uma série de vantagens, dentre as quais as de esses documentos constituírem fonte rica e estável de dados, outro ponto positivo se deve ao fato de que a pesquisa documental está em seu custo e também por não haver contato direto com os sujeitos da pesquisa. Quanto às limitações, esse autor esclarece que, nesse tipo de pesquisa, há um sério questionamento acerca da não-representatividade e à subjetividade dos documentos, isso porque há, durante a pesquisa, um grande número de documentos. Quanto à objetividade, Gil (2002) explica que esse aspecto é o mais presente na investigação social, isso porque é necessário que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva. Vale ressaltar que “algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios” (GIL, 2002, p. 47). No Quadro 2, apresenta-se o demonstrativo das legislações analisadas sobre a história do ensino médio no Brasil e as políticas de educação do campo no Brasil e no estado do Pará.

Quadro 2 - Legislações analisadas sobre a história do ensino médio no Brasil e as políticas de educação do campo no Brasil e no estado do Pará

Documento/ano	Tipo	Assunto	Local de acesso
Decreto nº 1.331 – A/ 17/02/1854 (Estabelece apontamentos sobre a educação primária)	Online	Ensino Médio	Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html
Lei 4.024 de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB	Online	Ensino Médio	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm
Lei Nº 5.692/71 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências	Online	Ensino Médio	Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html
Lei 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB	Online	Ensino Médio	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
Constituição Federal de 1988	Online	Ensino Médio	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Decreto nº 6.302/2007 – Institui o Programa Brasil Profissionalizado	Online	Ensino Médio	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm

Quadro 2 - Legislações analisadas sobre a história do ensino médio no Brasil e as políticas de educação do campo no Brasil e no estado do Pará

(continuação)

Documento/ano	Tipo	Assunto	Local de acesso
Resolução 1/2002 do CNE/CEB - Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Online	Educação do campo	Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002
Parecer nº 1/2006 - Reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.	Online	Educação do campo	Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf
Resolução 2/2008 do CNE/CEB - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	Online	Educação do campo	Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf
Resolução 4/2010 do CNE/CEB - Reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo.	Online	Educação do campo	Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf
Decreto nº 7.352/2010 da Presidência República - Atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).	Online	Educação do campo	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm
Portaria 83/2013 do MEC - Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo.	Online	Educação do campo	Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2013-pdf/13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf
Lei nº 12.960/2014 da Presidência República - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.	Online	Educação do campo	Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

As legislações apresentadas no Quadro 2 foram fundamentais para dar embasamento a temática de estudo no sentido de apresentar como se deu a organização histórica do ensino médio no país, apontando alguns dos documentos oficiais que nortearam esta modalidade de ensino no contexto brasileiro. Ainda no Quadro 2 apresenta-se algumas

legislações que fazem referência sobre as políticas públicas educacionais para os povos no campo no Brasil e no estado do Pará.

Dessa forma, esse levantamento deu embasamento para o objeto de estudo, que é apresentar como foi e como está sendo estruturada a oferta do ensino médio no Brasil e como esta modalidade de ensino chega até os filhos dos trabalhadores do campo.

3 O DIREITO FUNDAMENTAL DO CIDADÃO À EDUCAÇÃO

Nesta seção é feita uma abordagem sobre a educação enquanto direito social do cidadão, trazendo aspectos conceituais acerca da temática estudada, visando dar embasamento teórico para o objetivo deste trabalho. A presente seção está dividida em subseções que buscam tratar de questões relacionadas aos conceitos e concepções de educação, tem por objetivo destacar os conceitos de educação apresentado pelos autores, assim como também o histórico do direito à educação no Brasil e a apresentação das legislações que asseguram o direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro.

3.1 Conceito e Concepções de Educação

Diante da temática da pesquisa, faz-se uma breve abordagem sobre os conceitos e concepções em torno da educação, a fim de dar embasamento teórico para o objeto de estudo. Trata-se de um termo que se refere a diversos aspectos da vida individual e social, pois tem-se a educação familiar, a educação a nível comportamental, a educação em nível formal, escolar, acadêmica. Por ser esta uma pesquisa da educação formal, consideramos, para essa abordagem, pesquisas de teóricos que abordam sobre o tema.

Segundo o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) a educação compreende os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, no convívio social, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e, nas manifestações culturais. A referida lei ressalta que a educação enquanto direito social do indivíduo se desenvolverá, prioritariamente, por meio do ensino, em suas próprias instituições, devendo ainda vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Chaibe (2016), em sua pesquisa de Mestrado em Educação, destaca a concepção de educação omnilateral e politécnica, com articulação entre ciência, filosofia, trabalho, cultura e vida, teoria e prática, formação intelectual e produção material para o desenvolvimento: “É por meio da educação com sentido emancipatório que parece haver a possibilidade de superar o adestramento ao sistema capitalista e desenvolver uma sociedade democrática” (p. 19). A pesquisadora apresenta que essa concepção de educação é abordada por diversos estudiosos como Frigotto (2006), que defende a educação como objetivo de superar as desigualdades e com o intuito de desenvolver sujeitos emancipados em sua forma integral.

Saviani (2003), Frigotto (2006) e Saviani e Duarte (2010) defendem a concepção de educação formal como formação com bases complexas, que considera que o homem se faz na história, é portanto histórico e social e por isso precisa ser educado, ou seja, precisa ter acesso aos bens mais elaborados já produzidos na história da humanidade. Esses pesquisadores criticam o fato de ainda se pensar a educação com características que apenas reproduzem as relações de dominação capitalista, por isso defendem que os projetos em torno da educação ainda lidam com o desafio de superar essa concepção e abordar uma formação com objetivo de promoção e emancipação humana.

O conceito de educação não se restringe apenas à transmissão de conteúdo, é o que afirma Adorno (2000). De acordo com Adorno a educação supera o limite, o imediato e a fragmentação, tratando-se de experiência formativa que reelabora o presente e o passado como histórico para transformar a situação vigente, apesar de essa transformação ainda se mostrar distante. Por outro lado, acrescenta-se a colocação de Chaibe (2016) quando aborda a educação com sentido de lugar onde o sujeito se constitui, baseada nas discussões de Geraldi (2010), destaca:

A educação como processo que permite mediações entre sujeitos implica admitir a escola como o lugar da subjetividade, do genérico humano para que o indivíduo se reconheça como pessoa, construa categorias para compreender o mundo e tenha a possibilidade de superar a realidade. Estudiosos observam que a educação apresenta dificuldades para desenvolver sua essência emancipatória, desenvolve-se pautada no pragmatismo, inserindo o educando ainda mais na realidade, priorizando o cotidiano, o imediatismo. (CHAIBE, 2016, p. 23-24).

Destaca-se, ainda, a concepção de Bonin (2008) que analisa a educação como uma forma de incentivar o sujeito por meio do diálogo, fazendo escolhas sobre o rumo de suas ações no espaço e tempo do contexto cultural. “É importante tornar-se consciente das suas tradições e rotinas inconscientes.” (BONIN, 2008, p. 97).

É a educação que permite ao indivíduo a consciência de seus direitos e o motiva para realização de transformações na sociedade, possibilitando aos indivíduos a libertação para diversos tipos de dominação e opressão, é ela que incentiva o sujeito para tomadas de decisões enquanto cidadão e dá ao indivíduo a possibilidade de exercer, de forma consciente, os demais direitos e deveres que precisam para o convívio em sociedade (BONIN, 2008).

A educação enquanto exercício da cidadania e direito, constitui-se como componentes do princípio maior do Estado Democrático, princípio da dignidade da pessoa humana, visto que a efetivação de tal princípio permite que o cidadão possua o direito a uma vida digna, que só é possível diante de condições mínimas de subsistência, ou seja, através da

efetivação de direitos fundamentais, como o direito à vida, a saúde, à *educação*, dentre outros imprescindíveis (MOURA, 2014). A dignidade da pessoa humana é uma qualidade intrínseca de cada indivíduo, garantindo-lhe respeito e consideração por parte do Estado e da sociedade, bem como que seus direitos fundamentais sejam reconhecidos, impedindo assim que seja alvo de qualquer ato degradante e desumano, que firam as suas condições mínimas de uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos (BONIN, 2008).

3.2 O Contexto Histórico do Direito à Educação no Brasil

A educação é um direito fundamental do cidadão, sem o qual não seria possível pensar em um estado democrático de direito por completo, haja vista que a cidadania recai dentre os fundamentos¹ que norteiam o estado democrático de direito brasileiro (Art. 1º, CF/1988). O processo histórico da educação, enquanto direito social e fundamental, firma suas raízes a partir dos direitos fundamentais, nos quais essa gama de direitos nasceu com o aumento do poder do homem sobre o homem, criando novas ameaças à liberdade do indivíduo (BRANCO; MENDES; 2015).

De acordo com Costa e Rauber (2009) o processo educativo nas sociedades primitivas constituía-se basicamente por métodos informais, por um mecanismo denominado endoculturação, no qual os valores, princípios e costumes eram transmitidos às gerações futuras por meio da convivência em sociedade, desse modo, os novos indivíduos eram integrados à ordem social, pela transmissão desses valores que eram limitados somente à memória, ou seja, não havia nenhum outro mecanismo além da convivência que registrasse esses valores culturais nas sociedades antigas.

Cabe destacar que, em cada período da história do Brasil, a educação deu-se em realidades e contextos diferentes, mas sempre teve em sua base uma educação direcionada para dois grupos bem distintos, os da classe de elite e os da classe popular, deixando claro que para este segundo grupo as condições de precariedade eram incisivas, privando-os, assim, de uma educação democrática, libertadora, transformadora e realmente de qualidade, para as classes populares. É neste direcionamento que Souza (2018) defende que, por mais que as leis elaboradas ao longo dos anos indicassem mudanças, a realidade pouco mudava e a educação

¹ Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] II - a cidadania; [...]. Brasil (1988)

sempre se destinou a beneficiar a classe dominante em detrimento das classes populares, contribuindo para formar objetos, quando deveria formar sujeitos da história.

O processo educacional brasileiro tem suas raízes firmadas ainda no século XVI, com a chegada das missões jesuítas na colônia portuguesa, onde o objetivo inicial e primordial era domesticar os índios que aqui habitavam, até porque, no início da colonização do Brasil, o intuito do governo português era explorar a “terra desconhecida”, deixando bem claro que a função da nova Colônia era propiciar lucros para a Metrópole, por isso, até 1530, nenhum projeto de ocupação vislumbrava outro objetivo além desse (SOUZA, 2018). Aponta-se que as missões jesuítas foram instaladas no Brasil para contrapor-se ao avanço da Reforma Protestante que estava ocorrendo na Europa, e o objetivo da educação nesse período era o de catequizar e instruir os habitantes locais e colaborar para que estes se tornassem mais dóceis e, conseqüentemente, mais fáceis de serem aproveitados como mão de obra (SOUZA, 2018). De acordo com Ribeiro (1993, p. 15):

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa.

Conforme Souza (2018) este modelo histórico/educacional percorreu durante mais de dois séculos (1549-1759) e esse processo educacional na colônia portuguesa foi responsável quase exclusivamente pela educação no período, além do ensino ter sido totalmente acrítico e alheio à realidade da vida presente na colônia.

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo. (RIBEIRO, p. 15, 1993).

Esse modelo educacional perdurou até o ano de 1759, ano que em Sebastião José de Carvalho (Marquês de Pombal), após entrar em conflito com os jesuítas, os expulsou de todas as colônias portuguesas e, com a expulsão destes, desmantelou-se a estrutura administrativa de ensino, a partir de então o Estado passou a assumir pela primeira vez os

encargos da educação (SOUZA, 2018). Maciel e Shigunov Neto (2006) explicam que, com essa mudança, ocorreu uma reforma nas escolas que haviam sido criadas pelos jesuítas, na qual o processo metodológico eclesiástico dos jesuítas foi então substituído pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica. No entanto, Souza (2018) explica que não houve alteração no quadro de professores e ruptura em suas estruturas, haja vista que os educadores substituídos foram pessoas preparadas pelos próprios jesuítas e, ao serem recrutados, passaram a dar continuidade à sua ação pedagógica, assim, o ensino brasileiro, ao iniciar o século XIX, estava reduzido a pouco mais que nada.

Ribeiro (1993) destaca que o século XVIII foi marcado pelo desenvolvimento da mineração, fazendo emergir uma nova classe social ligada ao comércio nas áreas urbanas, a burguesia. Segundo o Autor o século XIX apresentou estratificações mais complexas do que a do período colonial, isso porque a pequena burguesia desenvolveu no país um papel relevante, este grupo passou a afirmar-se “como classe reivindicadora e assim agiu sobre a educação escolarizada” Ribeiro (p. 17, 1993). Porém, a classe burguesa precisava compactuar com a classe dominante, pois era dela dependente, porém, influenciada pelas ideias iluministas europeias que iam de encontro com o pensamento aristocrata-rural da época, essa contradição vai ocasionar uma abertura responsável, futuramente, pela abolição dos escravos e pela proclamação da república. (RIBEIRO, 1993)

Segundo Azevedo (2018), com a Independência em 1822 houve uma preocupação a respeito da instalação do ensino superior no país, porém ressalta-se que, ainda assim, esse nível de ensino estava direcionado para a classe detentora do poder na época, reafirmando desta forma o caráter classista da educação, na qual a classe menos favorecida ainda continuava relegada a segundo plano, ao passo que a classe dominante expandia cada vez mais seus privilégios.

Durante o período republicano (1889 – 1930), Souza (2018) reafirma que ainda havia um direcionamento para uma educação que aferia privilégios para a elite oligárquica e para os ideais republicanos que, apesar de alimentarem projetos de ver um novo Brasil, traziam consigo resquícios de sua velha história, cujas bases eram sustentadas pela desigualdade social, na qual de um lado estava a classe pobre que sempre esteve relegada a segundo plano e, de outro lado, a classe dominante, expandindo cada vez mais os seus privilégios. De acordo com Ribeiro (1993)

Os primeiros anos da República caracterizaram-se por várias propostas educacionais, visando a inovação do ensino. A Reforma de Benjamin Constant, bastante ampla, que dentre outras mudanças, propunha a inclusão de disciplinas científicas nos currículos e dava maior organização aos vários níveis do sistema educacional, não foi posta em prática. O mesmo se pode dizer em relação às outras reformas que se seguiram. O

Código Epitácio Pessoa (1901) acentua a parte literária ao incluir a lógica e retirar a biologia, a sociologia e a moral; a Reforma Rivadávia (1911) retoma a orientação positivista, tentando infundir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do princípio de liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino (desofidaliação) e de frequência, abolindo o diploma em favor de um certificado de assistência e aproveitamento, e transferindo os exames de admissão no ensino superior para a faculdade, com o objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não do candidato ao nível seguinte. Os resultados, no entanto, foram desastrosos. (RIBEIRO, p. 18, 1993).

Conforme Ribeiro (1993), estas reformas pedagógicas não foram suficientes para que os problemas educacionais fossem resolvidos, o Autor esclarece que a educação tradicional manteve-se durante este período como consequência do próprio modelo socioeconômico da época, que não havia substancialmente sido alterado com o advento da República.

Na tentativa de mudar o cenário educacional no Brasil, na década de 1920, surge o movimento da Escola Nova², que ganhou força no ambiente educacional do país passando por reformas estaduais inspiradas nas ideias escolanovistas, onde nomes como Anísio Teixeira despontaram como lideranças do movimento (AZEVEDO, 2018). O movimento da Escola Nova, no Brasil, ficou marcado pela tentativa de dar à educação condições universais, adotando um modelo mais moderno de ensino, voltado para uma educação prática da vida, tendo como base as ideias do filósofo americano John Dewey³, que considerava a educação como uma forma constante de reconstruir as experiências, ideia compartilhada por Anísio Teixeira que defendia que a educação precisava viver uma mudança permanente, sempre se reconstruindo (AZEVEDO, 2018).

Com o golpe de 1930, o governo de Getúlio Vargas dá início a um movimento em direção à criação de um sistema organizado de ensino (AZEVEDO, 2018). Uma das primeiras iniciativas do governo foi a criação do Ministério da Educação, ocupado primeiramente por Francisco Campos, e também a criação das secretarias estaduais de educação. Azevedo (2018)

² A Escola Nova foi um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que idealizava uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. Também conhecida como Educação Nova, tinha seus fundamentos ligados aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia. Pode-se afirmar que, em termos gerais, era uma proposta que visa a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. (Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>. Acesso em: 18 de agosto de 2019).

³ John Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859, no estado norte-americano de Vermont. Dewey acreditava que uma educação de qualidade devia ser algo orgânico, que ensinasse o aluno a pensar e que unisse teoria à prática. Um ensino que levasse em consideração a valorização da capacidade mental dos estudantes, preparando-os para questionar a realidade. Dewey influenciou o ensino em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, com Anísio Teixeira e sua Escola Nova, também chamada de Escola Progressiva, que ensinava os educandos a buscarem a sua autonomia e liberdade de escolhas por meio de suas próprias reflexões e consciências. Os próprios alunos buscavam sua disciplina e assumiam responsabilidades na escola, para que pudessem aprender a lidar com maiores responsabilidades no futuro, como nas questões políticas do país. (Disponível em: <https://www.resumoescolar.com.br/biografias/resumo-jonh-dewey/>. Acesso em: 30 jul. 2019).

esclarece que a Constituição de 1934 foi a primeira a incluir em seu texto um capítulo inteiro sobre a educação e foi no governo varguista que a educação apareceu na Constituição como “um direito de todos”. No final da década de 1940, escolas secundárias tiveram forte expansão e, aos poucos, vão perdendo seu caráter elitista, embora o acesso ainda não fosse de todos e no ano 1961, é aprovada a primeira lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024).

Em 1964, ocorre um golpe de estado e os militares assumem o governo, durante o governo militar houve um empenho em recuperar a economia do país. A partir de 1976/68, implementaram um acentuado projeto de desenvolvimento do setor industrial (RIBEIRO, 1993). Durante o regime ditatorial (1964-1985) o país enfrentou rigorosa imposição de leis frente à sociedade, demonstrando um domínio autoritário e centralizador que se voltou intensamente à reestruturação da educação (SOUZA, 2018). Nessa nova ideologia política e econômica foram realizadas reformas voltadas para a transformação da educação convencional em educação tecnicista. Souza (2018) ainda esclarece que, nesse período da história brasileira, a educação passou a atender ao regime vigente e, de modo geral, visava transformar pessoas em objetos de trabalho, de lucro, seres passivos diante de todas as arbitrariedades que lhes fossem impostas.

Atualmente, o direito à educação está regulado pela Constituição Federal 1988 (Arts. 205 a 214) e está pautado, dentre outros princípios, pelo princípio da dignidade da pessoa humana. O direito à educação é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. Além da Constituição Federal, de 1988, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam a do direito à educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Juntos, estes mecanismos abrem as portas da escola pública fundamental a todos os brasileiros, já que nenhuma criança, jovem ou adulto pode deixar de estudar por falta de vaga. A primeira LDB foi publicada em 1961 e este documento institui um núcleo de disciplinas comuns a todos os ramos, mas é na terceira versão da LDB, publicada em 1996, que se torna possível enxergar um sistema de ensino mais completo (AZEVEDO, 2018).

Nessa direção, cabe aqui salientar que a CF/1988 aborda a questão direito à educação em seus Artigos 205 a 214 e declara desde logo que a educação é um direito de todos e é dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Estabelece, também, em seu Art. 211, que a responsabilidade da oferta do ensino médio no Brasil é de competência dos Estados e do Distrito Federal, logo, é de competência destes a prestação do ensino médio de forma gratuita e de

progressiva universalização, ressalvados os casos de iniciativa privada⁴, conforme Art. 209 da CF/1988. Ainda em seu art. 211, §§ 3º e 4º, a Carta Magna de 1988 nos informa a competência para a ministração do ensino médio no Brasil:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 1988)

Diante disso, verifica-se que a Constituição notifica que é de competência dos Estados Federativos da República, bem como do Distrito Federal, a atuação para a organização do ensino médio no país. No § 4º do Art. 211, o texto constitucional ainda nos afirma que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão definir as formas de colaboração, assegurando, desde sempre, a universalização do ensino obrigatório. No § 3º do artigo em questão, a CF/1988 estabelece que os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. Assim, compreende-se que a CF/1988 estabeleceu um regime de colaboração entre os entes da federação para que a educação fosse bem salvaguardada em sua efetivação, mesmo quando encarrega de maneira repartida as responsabilidades pelos níveis de ensino.

Fica então entendido que a educação é um direito fundamental e está enquadrado dentro do rol dos direitos sociais do povo brasileiro, sendo um direito subjetivo do cidadão. Por ser um direito subjetivo⁵, quando o Estado for ineficiente nessa oferta, cabe ao indivíduo obter a tutela do Poder Judiciário, possibilitando que as pessoas possam atuar com liberdade sempre dentro dos limites da legalidade. Além disso, o Poder Judiciário permite que as pessoas possam realizar ações jurídicas e exigir dos demais órgãos o cumprimento dos deveres impostos pelas normas jurídicas, conforme Art. 208, VII, § 2º da CF/1988, o qual infere que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importará responsabilidade da autoridade competente. É nesse mesmo sentido que Masson (2015) destaca que o acesso

⁴ Art. 209: o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

⁵ Lenzi (2019) explica que o direito subjetivo ou *facultas agendi* pode ser definido como o direito de exigir, é o poder que uma pessoa possui de fazer valer um direito individual que foi previamente garantido pela lei. Portanto, é o direito subjetivo que permite que uma pessoa invoque a previsão da lei para garantir o cumprimento de um direito. O direito subjetivo recebe este nome pois é uma referência ao sujeito de direito, ou seja, a quem possui o direito.

ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, que pode ser invocado diretamente ao Poder Judiciário e o seu não oferecimento pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importará responsabilização da autoridade competente.

Assim, Branco e Mendes (2015) destacam que, no Brasil, em razão do histórico descaso do Estado no que diz respeito ao oferecimento de uma rede educacional extensa e de qualidade, ocorreu a marginalização de amplos setores da sociedade, prejudicando, inclusive, a concretização de outros direitos fundamentais.

Ressalta-se que o direito à educação não se encontra restrito ao universo do ensino fundamental, alcançando também o ensino superior, falar em proteção constitucional à liberdade de escolha profissional (art. 5º, XIII da CF/1988) é, indiretamente, compreender que cabe ao Estado promover prestações para a efetivação do direito ao ensino superior. Fernandes (2017) menciona a decisão proferida pelo Tribunal Constitucional Alemão, em que foi acolhida essa tese, de modo que o ensino superior é direito pressuposto para o livre exercício de uma profissão, marcando aqui a tese de direitos à prestação implícita no texto constitucional alemão.

Dessa forma, para Teixeira (2015), o sistema educacional no Brasil está marcado pelas dificuldades na garantia da universalização da educação, na construção de liames com a realidade social da maioria dos seus beneficiários e no uso de recursos necessários para garantir a sua qualidade. Já Ribeiro *et al.* (2017) apresentam que o processo educacional do homem foi e continua sendo fundamental para o desenvolvimento da sociedade, motivo pelo qual o seu processo histórico e experiências passadas são essenciais para compreender os rumos tomados pela educação no presente.

Diante desse contexto, percebe-se que é na educação que se constrói conhecimentos e atitudes necessárias para integração do homem em sociedade e acontece em dois momentos distintos: primeiro, como educação familiar; segundo, como educação erudita. Fica entendido que a educação tem um papel fundamental dentro da sociedade, pois é por meio dela que se adquire conhecimento e se determina, dentre outros segmentos, se uma sociedade é desenvolvida ou não, e é por meio dos Direitos Humanos Sociais/Fundamentais que se vai permitir que os cidadãos disponham de serviços que garantem a sua efetivação e sua qualidade na prestação dos direitos, bem como a garantia para o exercício da cidadania. De acordo com Bonin (2008), esta cidadania está ligada à prática de direitos e deveres inerentes ao indivíduo pertencente a um determinado Estado. São direitos e deveres que devem andar juntos, uma vez que o direito de um cidadão implica a obrigação de outro.

Melo (2014) explica que a palavra “cidadania” deriva do latim “*civitatem*” e significa cidade, revelando-se o conceito tradicional de cidadania, que era a participação

política de determinadas classes sociais. Para este pesquisador, a cidadania na antiguidade estava direcionada somente para aqueles cidadãos que moravam na cidade e participavam ativamente dos negócios. Sob um outro ponto de vista, D'urso (2005) diz que o conceito de cidadania, em sua origem, vem da Grécia antiga, onde significava vivência política ativa na comunidade, na cidade (pólis). No conceito de Herkenhof (2004), cidadão é aquele indivíduo que está no gozo dos direitos civil e políticos de um Estado.

O conceito de cidadania foi ampliado e constitui um dos princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito e pode ser traduzido como um conjunto de liberdades e obrigações políticas, sociais e econômicas. Ressalta-se, então, a partir de Keske (2017), que os direitos humanos atrelados à cidadania significam direitos básicos para que os seres humanos possam desfrutar de suas vidas dignamente. Ainda, o fator decisivo é que esses direitos e a dignidade humana permanecem válidos e reais mesmo que exista um único ser humano na face da terra, pois os direitos humanos não devem ser tratados como privilégio de uma classe determinada, mas devem ser válidos para toda pessoa humana (ARENDDT, 1989).

Ser cidadão hoje implica em exercer seu direito à vida, à liberdade, ao trabalho, à moradia, à *educação*, à saúde, à cobrança de ética por parte dos governantes e o seu exercício consiste em participar ativamente das decisões da comunidade, da cidade, do Estado e do país, propondo soluções para os problemas em todos os âmbitos do convívio social. Quanto mais consolidada estiver a cidadania no Brasil, mais chance se tem de ter um país justo e igualitário para todos os brasileiros (D'URSO, 2005).

Como é possível observar no decorrer da subseção, não faltam leis e projetos que visam sanar as deficiências da educação brasileira, o que falta é a efetivação de fato que diminua a distância entre o texto legal e o real. Enquanto as leis não proporcionarem mudanças realmente satisfatórias, as escolas públicas continuarão apresentando sucateamento e condições de ensino e aprendizagem decadentes, com estrutura física inadequada, ausência de recursos materiais, pedagógicos e de professores qualificados, entre outros.

3.3 O Direito à Educação no Ordenamento Jurídico Brasileiro

O direito à educação faz parte do conjunto dos direitos sociais que têm como característica o valor da igualdade entre as pessoas, conforme orienta o Art. 6º da CF/1988. A principal característica da ideia de direito se deve ao fato dele ser universal, ou seja, referir-se a todos os seres humanos, independentemente da sua condição social. E como tudo o que diz respeito aos seres humanos, a ideia da educação como um direito humano e, mais que isso, a

ideia deste direito, é fruto de uma longa construção histórica da luta de milhares de pessoas até nós chegarmos a essas conquistas (MOLINA, 2008).

No âmbito internacional, o direito à educação tem sua proteção garantida por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que resguarda esse direito em seu Artigo 26 ao mencionar que todo ser humano tem direito à educação, sendo ela gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. Declara, ainda, que a educação elementar deve ser obrigatória e a educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior. É pertinente observar que essa declaração reafirma que a educação deve ser orientada no sentido de permitir ao ser humano o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Ainda no âmbito internacional, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, em seu princípio 7, ressalta que a criança tem direito de receber educação gratuita e compulsória pelo menos no grau primário, propiciando-lhes uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Benevides (2007) destaca que a dignidade do ser humano não repousa apenas na racionalidade, no processo educativo, procura atingir a razão, busca também atingir a emoção, isto é, corações e mentes. Esse autor enfatiza que o comportamento do ser humano sempre estará sujeito a juízos sobre o bem e o mal e a dignidade decorre de características que são únicas e exclusivas da pessoa humana. Além da liberdade como fonte da vida ética, só o ser humano é dotado de vontade, de preferências valorativas, de autonomia, de autoconsciência como o oposto da alienação. O ser humano possui a memória e a consciência de sua própria subjetividade, de sua própria história no tempo e no espaço e se enxerga como um sujeito no mundo, vivente e mortal, somente ele pode desenvolver suas virtualidades no sentido da cultura e do auto aperfeiçoamento, vivendo em sociedade e expressando-se através do amor, da razão e da criação estética, que são essencialmente comunicativas. É o único ser histórico, em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto do futuro (BENEVIDES, 2007).

No que concerne à educação enquanto direito social no Brasil, as Constituições Federais Brasileiras, durante o seu processo histórico, garantiram este direito sob diversas formas e diferentes contextos. Observa-se a seguir, no Quadro 3, como o direito à educação estava regulado nas Constituições Federais de 1824 à atual Constituição Federal Brasileira de 1988.

Quadro 3 - O Direito à educação nas Constituições Federais Brasileiras de 1824 a 1988

CONSTITUIÇÃO	ARTIGOS SOBRE EDUCAÇÃO	O DIREITO À EDUCAÇÃO
Constituição Federal de 1824	Art. 179, inc. XXXII e XXXIII	Art. 179 Inc. XXXII - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. Inc. XXXIII – Collegios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas letras e artes.
Constituição Federal de 1891	Capítulo IV- Art. 35	Art. 35 Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 2º) animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.
Constituição Federal de 1934	Art. 5º. XIV; Art. 10º. VI; Art. 108. A); Art. 113, inc.36; Art. 139; Art. 148 à 158; Art. 172.	Art. 149 A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.
Constituição Federal de 1937	Art. 15. IX; Art. 16. XXIV; Art. 117, “a”; Art. 125; Art. 127; Art. 128; Art. 129; Art. 130; Art. 131; Art. 132; Art. 133	Art. 125 A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. Art. 129 À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.
Constituição Federal de 1946	Art. 5º, XV, d; Art. 6º; Art. 31, IV e V, “b”; Art. 132, I; Art. 166; Art. 167; Art. 168; Art. 169 a 174; Art. 185; Art. 187; Art. 203	Art. 166 A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
Constituição Federal de 1967	Art. 8º, XIV, XVII, § 2º; Art. 15, § 3º “f”; Art. 20, III, “c”; Art. 97; Art. 99, § 1º ao § 4º; Art. 142, § 3º, “a”; Art. 147, § 3º “a”; Art. 147, § 4º; Art. 150; Art. 165, XX; Art. Único, I; Art. 168; Art. 175 a 179;	Art. 168 A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. Art. 176 A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola (alterada pela EC 1).
Constituição Federal de 1988	Art. 6ª, Art. 205 à 214	Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação.

Fonte: Adaptado de “A educação nas Constituições Federais e em suas emendas de 1824 a 2010” (DAVIES, 2010)

O direito à educação nas Constituições brasileiras, como prerrogativas individuais, irá ocorrer em 1824, quando o imperador Dom Pedro I outorga a primeira Constituição do Brasil, na qual o direito à educação primária era gratuita a todos os cidadãos, bem como o acesso aos Collegios e Universidades, ressaltando-se que o direito educacional do período estava restrito aos cidadãos da época, deixando de fora aqueles que por sua condição não eram considerados cidadãos, os escravos, por exemplo, que no período constituíam grande parte da população brasileira. Logo, a educação desde o início de sua constituição no Brasil sempre esteve direcionada para grupos específicos e seletos. Nota-se que esse direito vem sendo requerido pela sociedade brasileira desde sempre, mas sempre foi negado por parte do poder público.

No texto constitucional de 1891 não havia uma especificação clara quanto ao direito à educação, o texto constitucional informava apenas sobre “animar” o país para o desenvolvimento das letras, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal, não deixando claro a competência do Estado e do Poder Público para a oferta da educação para todos. Sobre isso, Freitas (2014) explica que poucas referências há em relação à educação na Constituição de 1891, pois nesta havia uma limitação que dispunha sobre a competência não privativa do Congresso em animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências e criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados.

A Constituição de 1934 representou grande avanço no que concerne à educação enquanto direito do cidadão brasileiro. Foi a partir desse texto constitucional que houve a declaração da educação enquanto direito de todos, devendo ela ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, deixando claro que este direito facilitaria grandes fatores na vida moral e econômica da nação, devendo ser desenvolvida num espírito de solidariedade humana. Sobre este ponto, Freitas (2014) esclarece que este texto constitucional foi consequência direta da Revolução Constitucionalista de 1932, tendo sido importante por institucionalizar a reforma da organização político-social brasileira, não com a exclusão das oligarquias rurais, mas com a inclusão dos militares, classe média urbana e industriais no jogo de poder.

Já a Constituição de 1937 representou um grande retrocesso no que diz respeito ao direito educacional brasileiro, nesse período a educação, conforme informa o Art. 125 da CF/1937, não era obrigação do Estado de forma integral nem considerada uma política pública, como um dos objetivos do Estado. Aqui o Estado colaboraria de maneira principal ou subsidiária para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. Rodrigues (2018) relata que a Constituição de 1937 ficou conhecida como

Constituição Polaca e se deu durante o período de governo do, então presidente, Getúlio Vargas. Segundo esse autor, essa Constituição trazia consigo elementos autoritários nos quais vivia a Europa durante esse período, especificamente na Alemanha e Itália. Quanto ao direito à educação, o Estado Novo utilizou-se da nova Constituição para desobrigar-se da responsabilidade da educação pública. A gratuidade do ensino garantido pela Constituição de 1934 foi transferido às instituições privadas pela então carta de 1937, abrindo um grande vácuo ao acesso e à garantia da educação para os mais pobres.

Sobre a Constituição Federal de 1946, caracterizou-se pela tendência restauradora das linhas da Constituição 1891, na qual buscava restaurar inovações da Carta Magna de 1934, que tiveram fim pelo golpe de 1937, em especial em matérias de proteção aos trabalhadores, à ordem econômica, à educação e à família (TEIXEIRA; VESPÚCIO, 2014). A Constituição Federal de 1946 dedicou um título dando orientações quanto à educação, conforme ditava o Capítulo II do Título VI que tratava acerca da Família, da Educação e da Cultura. Nesta Carta, houve a retomada da obrigatoriedade da educação por parte do Poder Público, deixando claro que ela era um direito de todos, devendo ser dada no lar e na escola, assegurando a todos a sua igualdade e oportunidade, sendo inspirada no princípio de unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

Teixeira e Vespúcio (2014) apontam que, devido ao golpe de Estado ocorrido em 31 de março de 1964, instaurou-se no Brasil a ditadura militar. Com isso, a Constituição de 1967 buscou institucionalizar e legalizar o regime militar, conferindo ao Poder Executivo a maior parte do poder de decisão e aumentando sua influência sobre o Legislativo e o Judiciário. A CF/67 matinha estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados e, durante esse período, houve o fortalecimento do ensino particular, mediante a previsão de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo, havendo necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos, limitando, assim, a liberdade acadêmica pela fobia subversiva e diminuindo o percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino (TEIXEIRA; VESPÚCIO, 2014).

A atual Constituição Federal (CF/1988) originou-se em um período de efervescência e de revolução política/social brasileiro, marcada pelas eleições diretas dos governadores de Estados e, em 1982, por grande mobilização em prol da campanha denominada “Diretas Já”, manifestação esta que teve a participação em massa da sociedade civil organizada e de movimentos sindicais, havendo influências de partidos como PMDB, PFL, PDS, PTB, dentre outros, que incentivavam uma grande mobilização popular (RODRIGUES,

2018). No primeiro momento, foi nomeado, por meio de eleição indireta, o civil Tancredo Neves para a Presidência da República, não chegando a assumir a presidência pelo seu falecimento, o que resultou no encaminhamento da proposta que deu origem à Emenda Constitucional nº 26/185 pelo sucessor à presidência José Sarney, ocorrendo então a convocação da Assembleia Constituinte eleita em 1986, que promulgou a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, denominada por Ulysses Guimarães de “Constituição Cidadã” (RODRIGUES, 2018).

Dentre os direitos sociais, o direito à educação tem importante predominância para a concretização dos valores tutelados pela Constituição de 1988, que visa construir um patamar mínimo de dignidade para os cidadãos, com uma evolução na direção da garantia do direito à educação até sua consagração como direito público subjetivo. Essa gama de direitos possui duas definições: os direitos e garantias fundamentais, que são a parte essencial daquilo que o Estado deve garantir aos cidadãos; e os de ordem social, que se refere às necessidades para o estabelecimento de uma sociedade capaz de perpetuar-se ao longo do tempo de maneira harmônica. Esses direitos estão afirmados no Art. 6º que delimita uma série de direitos sociais que precisam de regulamentação por outras leis, mas definem a essência daquilo que a nação se compromete a garantir. Sobre os direitos sociais descritos na CF/1988, Masson (2016, p. 281) faz o seguinte apontamento:

Comprometida com a finalidade de garantir direitos mínimos à coletividade e assegurar uma melhoria das condições de existência para os indivíduos, a Constituição enumera, de maneira genérica em seu art. 6º (com redação dada pela EC nº 64/2010), os direitos sociais por excelência, quais sejam, o direito à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, e, por fim, à assistência aos desamparados.

Salienta-se que os direitos acima mencionados pela autora dependem de medidas estatais e somente serão realizados mediante execução de políticas públicas destinadas a garantir amparo e proteção social aos cidadãos brasileiros.

Mais especificamente quanto à educação enquanto direito social, Bernardes e Ferreira (2012) explicam que este é um direito fundamental subjetivo⁶. Para os autores este é o direito que visa a formação intelectual do indivíduo por meio da construção crítica e

⁶ Direito subjetivo é a prerrogativa do indivíduo invocar a lei na defesa de seu interesse ou, ainda, os direitos subjetivos encontram proteção na norma, do Direito Objetivo. É este que os garante. Em outras palavras, é o Direito Objetivo que confere às pessoas direitos subjetivos. (Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/direito-objetivo-e-direito-subjetivo/20104>. Acesso em: 02 de agosto de 2019).

participativa do conhecimento, orientando os cidadãos para um existência digna, autônoma e de liberdade.

É a educação que permite o desenvolvimento do indivíduo para exercer a cidadania, é a educação que o prepara e qualifica para o trabalho, que o informa para fazer suas escolhas filosóficas e políticas, que o ensina a proteger sua saúde e também atuar em prol do meio ambiente, em suma, que o capacita para exercer na inteireza suas liberdades constitucionais (MASSON, 2016, p. 1265).

Essa autora ratifica o que orienta a CF/1988 ao afirmar que a educação é direito de todos os cidadãos brasileiros e é dever não só do Estado, como também da família, devendo ser promovida e incentivada em colaboração com a sociedade. O Art. 205 juntamente com o Art. 6º da CF/1988 eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem, afirmando que este é um direito de todos, vide princípio da universalidade⁷, realçando ainda mais seu valor jurídico brasileiro.

Dessa forma, como já apontado, o Art. 205 da CF/1988 apresenta a finalidade da educação para a sociedade brasileira e o Artigo 206 faz apontamentos acerca dos princípios norteadores do sistema educacional brasileiro:

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII - garantia de padrão de qualidade.
 VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

Pelos princípios elencados no referido artigo, mostra-se a necessidade do Estado em empenhar-se para oferecer a todos um ensino de acordo com esses princípios, no qual se deve ampliar cada vez mais as possibilidades de acesso à educação a todos os seus cidadãos para que estes possam, de fato, exercer a cidadania por meio dela. De acordo com o inciso I, o sistema brasileiro deve promover a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, não devendo ocorrer diferenciações entre os seus destinatários. No inciso V, do referido artigo, a Constituição brasileira enfatiza a importância da valorização dos profissionais da

⁷ O princípio da universalidade assegura a todas as pessoas o acesso às prestações decorrentes dos serviços públicos, sendo dever inescusável do Estado permitir, a toda a população, o acesso às comodidades materiais decorrentes de tais prestações. Tal princípio traduz, assim, o dever de universalizar o acesso aos direitos fundamentais sociais concretizados mediante os serviços públicos prestados, manifestando-se como condição de realização dos objetivos fundamentais previstos no texto constitucional (SCHIER, 2017).

educação, por serem os transmissores do conhecimento, essa valorização é importante no sentido motivacional para que desempenhem sua profissão de forma efetiva. O inciso VII garante aos cidadãos brasileiros o padrão de qualidade da educação, que é garantida na CF/1988 e deve ser oferecida a todos os estudantes residentes no país, sem distinção.

No Art. 207, a Constituição apresenta direcionamentos acerca do ensino superior no país e informa que as universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo o princípio de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Já no Art. 208, §§ 1º e 2º, a CF afirma que a educação será efetivada mediante a garantia do acesso ao ensino obrigatório e gratuito, e o seu não oferecimento pelo Poder Público ou sua oferta irregular importará responsabilidade da autoridade competente, conforme se observa a seguir:

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988).

Diante desse artigo, pode-se dizer que se a educação no país não for ofertada em sua integralidade, o Poder Público atuará para que a autoridade competente seja responsabilizada pelo não cumprimento do texto legal. Ademais, o artigo deixa claro sobre a efetividade do ensino e a sua gratuidade aos cidadãos brasileiros.

Branco e Mendes (2015) destacam o caráter de direito subjetivo conferido pelo constituinte a situações jurídicas. No caso de descumprimento do direito à educação tutelado pela Constituição, não há dúvidas quanto à possibilidade de judicialização em caso de prestação de serviço deficiente ou incompleto deste direito. A legitimidade para propor ação civil pública para garantir o direito à educação faz com que o Ministério Público ocupe um importante papel na manutenção desse direito social. Sua atuação é essencial não apenas por meio de instrumentos processuais, mas também pelas ações da Curadoria da Infância e Juventude, nas quais o Ministério Público pode agir de forma mais direta e transparente com a população mais carente (BRANCO; MENDES, 2015).

No Artigo 209, a Constituição destaca o ensino no país por instituições privadas, afirmando que deverão atender aos requisitos dispostos no referido texto legal para o seu funcionamento. No Artigo 210, a CF/1988 traz apontamentos acerca dos conteúdos mínimos que deverão ser assegurados na formação básica dos educandos e notifica que, durante a

formação dos seus estudantes, será resguardado a eles os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Quanto à organização da educação pelos entes federativos do Brasil, a Carta Magna apresenta as seguintes orientações em seu Artigo 211:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

Sobre a organização da educação no país, observa-se que a CF/1988 faz as delimitações quanto à oferta da educação para cada ente federativo. Quanto a isso, Branco e Mendes (2015) reiteram que entes federativos do Brasil (União, Distrito Federal, Estados e municípios) deverão atuar ativamente na educação do país, cabendo aos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (Art. 211, § 2ª), enquanto aos Estados e ao Distrito Federal, nos ensinos fundamental e médio (Art. 211, § 3º), restando à União organizar o sistema federal de ensino e dos territórios, financiando as instituições de ensino públicas federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade no ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Art. 211, § 1º). Nos termos da EC nº 59/09⁸, a educação básica será obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria.

⁸ Emenda Constitucional nº 59, de 11 De Novembro de 2009 - Acrescenta § 3º ao Art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o Art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do Art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do Art. 211 e ao § 3º do Art. 212 e ao caput do Art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Nos Artigos 212 e 213, a Constituição aborda as questões financiadoras para o custeio da educação no país. No caput do Art. 212, determina-se que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”. No Artigo 214, tece apontamentos acerca dos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), sobre os quais estabelece da seguinte forma:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

Deste artigo, constata-se que o Plano Nacional de Educação deverá, em regime de colaboração, definir as diretrizes, os objetivos, metas e estratégias para a implementação, manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes e diferentes esferas federativas (União, Estados, Distrito Federal e Município), devendo promover a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a formação do educando para o trabalho, com ações humanísticas, científicas e tecnológicas do país e elaboração de serviços em prol da melhoria da qualidade do ensino. Neste último aspecto, é interessante ressaltar o papel desempenhado por uma educação de qualidade na completa eficácia dos direitos políticos dos cidadãos, principalmente no que se refere aos instrumentos de participação direta, como o referendo e o plebiscito, isso porque as falhas na formação intelectual da população podem ocasionar sua não participação no processo político, o que impede o cerne democrático do Estado, bem como afasta das pessoas direitos humanos que são essenciais e indispensáveis para a vida com dignidade.

Apesar de a Constituição garantir o direito à educação de qualidade, o que vem se mostrando no atual cenário da educação pública brasileira é que a pseudo universalização ao acesso à escola não é uma democratização à educação, tampouco a segurança de uma educação para a cidadania. Educar para a democracia cidadã exige, além do convívio social e político, uma formação ética significativa (VALDEMERI, 2018).

Além da CF/1988, o direito à educação está contido em outras normas por meio de legislações infraconstitucionais⁹, a exemplo, menciona-se a lei que regula o Estatuto da Criança e do Adolescente em nosso país (Lei nº 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.393/1996). No Estatuto da Criança e do Adolescente, o direito à educação está previsto no Art. 53, reafirmando o que consta no texto constitucional:

Art. 53 A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:
 I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II – direito de ser respeitado por seus educadores;
 III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
 V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
 Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

Podemos constatar que o Art. 53 da Lei 8.069/90 reafirma o direito à educação aos cidadãos brasileiros, tornando-se inafastável este direito às crianças e adolescentes, não pairando dúvidas quanto à importância e concretização aos cidadãos que aqui residem. Reforça-se que é a educação que possibilita ao indivíduo o seu desenvolvimento e o seu preparo para o exercício dos demais direitos, bem como sua qualificação para exercício do trabalho. Para que este direito seja exercido, é necessário que haja respeito na igualdade de condições, permanência na escola, respeito aos seus educadores e à garantia do acesso à escola pública e gratuita e de qualidade próxima de sua residência.

É na defesa desse direito que Stangherlim (2015) aponta que a luta em defesa do exercício da cidadania por meio da educação vem desde a infância, garantir este direito por meio da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente são de prioridades absolutas e é dever do Estado incentivar a educação em suas diversas modalidades. Pini (2015) ressalta que o ECA concretiza o paradigma da *doutrina da proteção integral*¹⁰ que expressa notável avanço democrático ao regulamentar as conquistas relativas aos direitos das

⁹ É a norma, preceito, regramento, regulamento e lei que estão hierarquicamente abaixo da Constituição Federal. A Constituição Federal é considerada a Lei Maior do Estado, e as demais normas jurídicas são consideradas infraconstitucionais, pois são inferiores às regras previstas na Constituição (DICIONÁRIO JURÍDICO, 2010).

¹⁰ No Brasil, a doutrina da proteção integral foi adotada pela Constituição Federal de 1988 e está consagrada em seu Artigo 227, o qual garante que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BAYS, 2016). (Disponível em: <https://canalcienciascriminais.com.br/direito-penal-juvenil-a-doutrina-da-protecao-integral/>. Acesso em: 02 ago. 2019).

crianças e adolescentes, sendo elo entre a Constituição Federal e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989. Ademais, a LDB de 1996 compartilha as concepções de criança e de infância preconizadas pelo ECA, conforme se lê no Artigo 29: “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Em se tratando da LDB (Lei nº 9.394/1996) destaca-se que é outro importante marco legal educacional na seara educacional brasileira, que desde a sua publicação vem acarretando pontos positivos no contexto educacional. É a LDB que regulamenta o sistema educacional público e privado no Brasil, desde a educação básica ao ensino superior. No contexto histórico, essa é a segunda vez que a educação conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamenta todos os seus níveis. A primeira LDB foi promulgada em 1961 por meio da Lei 4.024/1961. A atual LDB é regulada pela Lei 9.394/1996, é nesta lei que há a confirmação do direito à educação aos cidadãos brasileiros, conforme orienta a CF/1988 em seu Art. 205, e que estabelece princípios educacionais e deveres do Estado em relação à educação escolar pública e dá orientações às iniciativas privadas de ensino. Há, assim, uma série de definições e responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo que a LDB/1996 faz, em seu Art. 21º, I e II, a divisão da educação em dois níveis: educação básica e educação superior.

Pode-se ainda destacar, quanto ao direito à educação, que a LDB/1996, em seu Art. 2º, realça o que está disposto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, ao enfatizar que a educação é dever da família e do Estado, devendo ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ademais, a LDB destaca os princípios norteadores da Educação no país em seu Art. 3º, dentre esses princípios estão: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as

práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial; e garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

É importante ressaltar que os princípios elencados na LDB de 1996 são inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo a educação como necessária para o preparo do cidadão brasileiro para o exercício laboral. Os princípios e fins a que se refere a lei, de modo formal e explícito, são literalmente retirados do texto constitucional (Arts. 205 ao 207 da CF/1988), sendo necessária a sua ratificação no sentido de dar cumprimento às normas constitucionais.

Entre as diversas categorias que asseguram o direito à educação no país na LDB/1996, pode-se destacar: do direito à educação e do dever de educar (Art. 4º ao 7º); Da organização da Educação Nacional (Art. 8º ao 20º). No Título V, a LDB dita os níveis e as modalidades de educação e ensino, apontando as composições dos níveis escolares que devem existir no país, sendo a educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio (Art. 23º ao 36º) e educação superior (Art. 43º ao 57º). A Lei ainda dispõe sobre a educação profissional (Art. 39º a 42º), aborda a questão da educação especial (Art. 58º a 60º), regula a atuação dos profissionais da educação no país (Art. 61º a 67º) e trata também dos recursos financeiros destinados à educação (Art. 68º a 77º).

Observa-se que a LDB atual não se preocupa apenas em garantir o acesso ao aluno na escola, mas também sua permanência, amplia o conceito de educação para além do espaço escolar quando a vincula com o mundo do trabalho, com a qualificação profissional e com as práticas sociais, visando com isso o exercício da sua cidadania.

Entretanto, é evidente que a lei, por si só, não muda a realidade, mas aponta caminhos, orienta o cidadão quanto à garantia dos seus direitos, permitindo reclamar do que nela está contido. As normas têm o intuito jurídico de elevar a educação à categoria de serviço público essencial do Poder Público e é uma das principais bases para o progresso da humanidade e para a garantia do direito à educação aos povos, haja vista que a garantia desse direito está atrelada à própria garantia dos direitos humanos e à defesa desse direito como exercício de cidadania.

É importante mencionar que a educação deve abarcar todos os elos que compõem a sociedade. Deve estar presente em todos os contextos, seja na educação básica ou no ensino superior, seja ela localizada na área urbana ou na área rural. No segundo caso (zona rural), a LDB/1996 ressalta, em seus Artigos 23, 26, 28, o reconhecimento da diversidade do campo, mirando a realidade deste e adaptando as suas peculiaridades locais, regionais, ciclos, sazonalidade, transumância, à organização escolar do campo de maneira didático-pedagógica

criativa. Para que isso seja melhor visualizado, é necessário identificar no passado as causas e consequências de toda essa luta que ocorreu para que hoje haja a necessidade de discutir e garantir que a educação de qualidade seja atingida tanto pelos cidadãos da área urbana quanto da área rural, de forma igualitária.

No decorrer do tempo, o Brasil apresentou diferentes contextos no que se refere à educação, sendo a educação sempre observada como um elo utilizado pelos detentores do poder econômico para se manter no poder. Diante disso, o processo educacional brasileiro, desde sua origem, com as suas primeiras reformas educacionais deu-se de forma excludente. Mas reforça-se o quanto a educação é um fator determinante para o progresso de uma nação, pois, além de desenvolver o intelecto, permite aos cidadãos a reclamação de seus direitos e engajamento social. Santos (2010, p. 13) acrescenta que “nenhum país consegue dar boas condições de vida à sua população sem priorizar os aspectos relacionados com o ato de educar”. A educação enquanto direito deve ser discutida e rediscutida quantas vezes for necessário, para que seja possível entender a construção de uma sociedade, além de que possa contribuir para a superação das fronteiras e o encurtamento das distâncias sociais (SANTOS, 2010).

4 A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta seção realiza uma abordagem acerca da política do ensino médio no contexto da educação do campo. Para a realização dessa discussão a seção está dividida em três subseções: A trajetória da política do ensino médio no Brasil, quem tem por objetivo apresentar um breve histórico acerca da implementação do ensino médio no Brasil; A política da educação do campo no Brasil e no Estado do Pará, que tem o propósito de apresentar alguns aspectos das políticas públicas e direitos sociais do povo brasileiro e dos povos do campo do Brasil e do Estado do Pará e; A política de democratização de acesso ao ensino superior, que tem por finalidade apresentar alguns aspectos acerca das políticas brasileiras para o acesso ao ensino superior.

4.1 A Trajetória da Política do Ensino Médio no Brasil

O sistema de ensino no Brasil é historicamente marcado por diferentes contextos que influenciaram na elaboração de medidas, programas e políticas para o Ensino Médio. Nesse sentido, faz-se importante destacar aspectos relevantes desse contexto histórico quanto às políticas nessa etapa da educação básica para melhor compreender o cenário atual referente ao Ensino Médio e às transformações ao longo dos últimos anos.

A metodologia de ensino apresentada nas escolas atualmente é fruto de um extenso processo histórico que, por muitas vezes, foi marcado por desigualdades desde sua origem, datados no século XVI, quando o ensino era ministrado pelos jesuítas, uma vez que Portugal não tinha interesse em desenvolver a educação para os povos que habitavam na colônia. Nesse período, o ensino era baseado em princípios religiosos e principalmente católicos (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

Durante o Brasil Colônia, a educação primária era desenvolvida sob a ética religiosa e o ensino no país reproduzia a realidade social da época. No século XVI, o ensino médio implantado pelos jesuítas era direcionado aos que pertenciam à elite de fato, enquanto a educação direcionada para a classe majoritária no país, indígenas por exemplo, era do tipo domesticadora e catequizadora. De acordo com Ribeiro (1993, p. 16) “tanta foi a influência jesuítica, que, no período colonial, media-se a posição social do indivíduo pela quantidade de terras, número de escravos e títulos que o indivíduo recebera dos colégios católicos”.

Nos estudos de Lima, Silva e Silva (2017), a colônia brasileira se desenvolveu por intermédio da exploração da matéria prima e a educação, nesse período, objetivava apenas um

caráter assistencialista, isso porque não era pretensão de Portugal, de início, ofertar uma educação para os habitantes que ali residiam e sim explorar a “nova terra descoberta”.

No ano de 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, houve a substituição deles por professores indicados pela metrópole, sendo que esses professores substituídos geralmente eram alunos dos próprios jesuítas. O ensino, a partir de então, passou a ser seguido por aulas régias e abordando assuntos de interesse da metrópole, porém com os mesmos princípios sociais de que só ricos tinham direito à educação. As aulas régias, segundo Kunz e Pacheco (2014), atendiam estritamente os interesses políticos da época, mas, sobretudo, a educação nesse período ainda permanecia reduzida ao sistema elitista e de privilégios da classe burguesa, preparando os filhos da elite para o ingresso no ensino fora do país.

Durante o Brasil império, o Decreto nº 1.331 - A/ 17/02/1854 estabeleceu no país a instrução primária, sendo esta organizada em classe elementar e classe superior. Caberia à classe elementar o tipo de ensino voltado para a religião, leitura e escrita, noções de gramática e aritmética. Em contrapartida, à classe superior caberia o ensino da aritmética, mas de modo mais prático, história sagrada, elementos da história e geografia, geometria elementar, noções de música e outras disciplinas.

Ainda no contexto do Brasil império, foram construídos os primeiros liceus, dentre eles, o Ateneu do Rio Grande do Norte, em 1835, o Liceu da Bahia e o Liceu da Paraíba, em 1836, que objetivavam fornecer conhecimentos básicos para a admissão no ensino superior (LIMA; SILVA; SILVA, 2017). O que se apresenta hoje como Ensino Médio ficou restrito a estabelecimentos como os liceus no Brasil Império em forma de cursos livres.

Assim sendo, em 1837 foi criado, no Rio de Janeiro, o Colégio D. Pedro II, antigo Seminário de São Joaquim. O Colégio D. Pedro II era frequentado pela elite dirigente e ofertava cursos com duração de 6 a 8 anos, com estrutura escolar orgânica e seriada. Pelo Decreto nº 1.331/1854, Couto Ferraz tentou ampliar a função dos estudos secundários, colocando-os na base de especializações técnicas. O curso do Colégio D. Pedro II ficaria dividido em estudos de 1ª e 2ª classes. Já nos Estabelecimentos Militares, o ensino de ofícios manufatureiros se desenvolveu a partir do aparato administrativo, judiciário, fiscal e militar (LIMA; SILVA; SILVA, 2017, p. 17-18).

No período republicano ocorreram várias reformas na conjuntura da educação brasileira, nesse período as ideias ainda estavam alinhadas ao poder central, ou seja, aqueles que possuíam maior poder aquisitivo continuavam na linha de frente para projetar a educação no país, assim, a educação na república ainda estava respaldada para os interesses do capital. Durante esse período Lima, Silva e Silva (2017) ressaltam que ocorreram algumas reformas na educação brasileira, dentre elas a de Benjamim Constant (Ministro da Instrução, Correios e

Telégrafos) no ano de 1890, na qual se buscou garantir a gratuidade da escola primária, já estabelecida pela Constituição Brasileira de 1891. Nessa reforma objetivou-se também proporcionar aos jovens brasileiros as condições básicas para a matrícula no ensino superior, pois Benjamin Constant instituiu a obrigatoriedade de se realizar exames de Madureza para receber um certificado correspondente à conclusão do curso secundário para, assim, poder ingressar no ensino superior.

No ano de 1911, com a Reforma Rivadávia Correa, regulada por meio do Decreto nº 8.666/1911, manteve-se como foco que o curso secundário não fosse apresentado somente como um degrau ao nível seguinte, mas que fosse propulsor também de conhecimentos fundamentais e necessários aos estudantes para um bom desempenho dos deveres do cidadão no âmbito social, a partir de então o ensino secundário passou a durar sete anos (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

Logo em seguida, a Reforma Carlos Maximiliano em 1915, direcionou-se para buscar melhorias na qualidade do ensino secundário, a qual foi duramente combatida pela reforma de Rivadávia Corrêa. Ainda assim, houve a preocupação de Carlos Maximiliano com a função de preparatório ao ensino superior. Entende-se que esta foi uma reforma inteligente, pois buscou manter das reformas precedentes o que nelas houvesse de progressivo e fosse conciliável com a experiência anterior (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

Em 1925, segundo Lima, Silva e Silva (2017), ocorreu a última reforma do ensino secundário (ensino médio) na República Velha, tratou-se da ampliação e prolongamento das medidas que haviam sido preconizadas por Carlos Maximiliano em 1915. Essa reforma foi responsável por preparar o terreno para que fosse implantado um ensino secundário seriado, responsável por findar os exames de parcelados a partir dos anos 1930. Outro marco importante diz respeito à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1931, que esteve sob a responsabilidade de Francisco Campos, a partir do qual houve a instituição de uma reforma educacional, por meio do Decreto nº 19.890/31, organizando o ensino secundário em duas etapas: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos) (NASCIMENTO, 2007).

No ano 1932, aconteceu, no país, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que objetivava instaurar no país uma escola democrática que se propunha a proporcionar oportunidade para todos e esse ato de manifestação defendia que a educação deveria ser estruturada em duas categorias: a primeira de atividades humanísticas e de ciência e a segunda de caráter técnico (LIMA; SILVA; SILVA, 2017). É relevante destacar que foi nesse período, mais exatamente em 1934, que foi instituído, pela Constituição Federal, o ensino primário obrigatório, público e gratuito, bandeira levantada pelo movimento escolanovista.

Contudo, quatro anos depois, em 1937, a partir da ditadura varguista, a separação entre o ensino profissional, o qual era direcionado para as camadas populares, e o ensino propedêutico, responsável por garantir o acesso ao ensino superior, o qual era usado essencialmente pelos jovens ricos, manteve-se mais nítida, principalmente após a Reforma Capanema de 1942. Esta se apresentou como reforma:

[...] elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares, conforme as justificativas do Ministro Capanema (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

Diante desse contexto, menciona-se que foi a partir dessa reforma que foi criado o Sistema S (Sesi, Senai e Senac), tendo como foco a formação de mão de obra que estava sendo tão necessária ao desenvolvimento industrial, haja vista que este estava em pleno desenvolvimento no país.

Na década de 1940, houve uma preocupação na oferta do ensino secundário por meio do ensino agrícola, comercial e industrial, apesar dessas escolas técnicas já existirem desde 1909. Sobre este ponto, Santos (2010, p. 8-9) apresenta a seguinte orientação:

O ensino médio se estrutura definitivamente como curso de estudos regulares com a Reforma Gustavo Capanema, em 1942. Surgem os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos. A formação do aluno deveria passar por conhecimentos que lhe proporcionasse o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral, como alicerce para o nível superior. No caso do ensino técnico-profissionalizante, embora a demanda econômica por ele fosse maior, ainda era relativamente desprezado pelas classes média e alta, que almejavam o ensino superior. Isso também ocorria porque quem fizesse o técnico não poderia prestar exames para o superior; para isso era necessário o ensino secundário integral. Ou seja: aqueles que se voltavam para a formação técnica eram os mais carentes, que buscavam oportunidade de trabalho, e, por essa “escolha”, praticamente encerravam as possibilidades de um curso universitário posterior. Portanto, o ensino secundário continuou respondendo a uma pequena parcela da população. A maioria dos jovens não podia desfrutar de uma preparação para o ingresso no ensino superior, a não ser que fossem dos grupos privilegiados.

Santos (2010) refere-se a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) criado em 1942, que foi destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país, oferecendo um ensino mais acelerado. Mais adiante, em 1946, ocorreu também a implantação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Com o desenvolvimento industrial, havia a necessidade de uma formação mínima ao operariado, e de maneira rápida e prática. Assim foi criado o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - através do Decreto-Lei no 4048, de 22 de Janeiro de 1942, com finalidade de ministrar um sistema de ensino paralelo ao sistema

oficial. O SENAI era dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias e mantido pelas contribuições das empresas a ela filiadas (RIBEIRO, 1993, p. 22).

Ainda no ano de 1946, com base nos princípios defendidos pela Escola Nova, é colocada em debate a necessidade de elaboração de uma lei capaz de organizar e estruturar a educação brasileira, debates esses que fizeram surgir, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 4.024/1961). Esta lei abrangia os níveis e modalidades de educação, atribuindo plena equivalência aos cursos acadêmicos e profissionalizantes, haja vista que esta lei era inspirada nos princípios liberais do período de democratização no qual vivia a sociedade da época (LIMA; SILVA; SILVA, 2017). Na LDB/1961 o ensino secundário era abordado da seguinte forma, no Título VII, Art. 33: “a educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação de adolescente”. E em seu Art. 34 colocava no mesmo plano de igualdade o curso secundário, os cursos técnicos e os pedagógicos.

Sancionada em dezembro de 1961, a Lei nº 4.024 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu título VII, referente à educação de grau médio, diz no Art. 33 que “a educação de grau médio, em prosseguimento a ministração na escola primária, destina-se à formação de adolescente”. No Art. 34 coloca no mesmo plano de igualdade o curso secundário, os cursos técnicos e os pedagógicos (SANTOS, 2010, p. 10-11).

Kunz e Pacheco (2014) esclarecem que, até o ano de 1961, o ensino era direcionado para a modalidade de ensino profissionalizante para a grande massa populacional, possuindo caráter propedêutico, voltado para as minorias das elites, pois o modelo de ensino secundário destinado aos menos favorecidos na sociedade foi o ensino com modalidade profissionalizante, objetivando-se com isso preparar mão-de-obra a baixo custo para as indústrias que começavam a emergir no país. Com a promulgação da LDB nº 4024/61, ajustou-se um equilíbrio entre propedêutico e profissionalizante.

De acordo com Germano (2005, apud LIMA; LIMA; SILVA, 2017) em 1964, com o golpe militar, a educação direcionou-se para outro contexto, aqui o Estado se descomprometeu, gradativamente, em financiar a educação pública, e os recursos eram destinados ao capital privado, repassando as verbas para as escolas particulares, período este em que a iniciativa privada dominou a pré-escola, avançou no 2º grau e predominou no nível superior. Foi neste ínterim que, em 1971, foi reformulado um novo ensino médio no país por meio da Lei nº 5.692/71, que criou o ensino de 1º e 2º graus. Nesta modalidade de ensino, o 2º Grau passa a ser predominantemente profissionalizante, assim o ensino médio teve sua finalidade descrita, bem como suas pretensões, isso porque um grande contingente de alunos,

ao saírem do sistema escolar, entraria, em hipótese, diretamente no mercado de trabalho, formando mão-de-obra acelerada e desqualificada, diminuindo, assim, a pressão por vagas no ensino superior (SANTOS, 2010). Nesse sentido, acrescenta-se que:

A lei 5.692/71 tinha como principal preocupação a profissionalização. Seu objetivo era dar ao nível médio, uma terminalidade profissional, de modo a atenuar as pressões exercidas pelos estudantes que não conseguiam ser aprovados nos vestibulares. Os que precisassem trabalhar abandonariam as escolas ao concluir o secundário, já que possuíam uma especialização e poderiam enfrentar o mercado de trabalho. Anos mais tarde virá a Lei 7044, de 18 de outubro de 1982, alterando substancialmente dispositivos da lei 5692/71. Não só as leis desse período, mas todas as reformas referentes a Educação, foram feitas por um grupo minoritário que achava ser isto ou aquilo melhor ou pior para a sociedade que iria desfrutar do ensino. Alguns até poderiam estar imbuídos de um sincero sentimento salvador, porém as reformas não proporcionaram avanços de peso na Educação no Brasil (RIBEIRO, 1993, p. 27).

Na década de 1980, com a CF/1988, a educação passar ser um direito de todos, garantindo a sua igualdade e qualidade no ensino, conforme orienta o seu Art. 205. A partir dessa nova CF, o ensino médio passa a ser regulado no Art. 211, § 3º e notifica que é de competência dos Estados do Distrito Federal atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Mais adiante, em 1996, é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), a qual atribui ao Conselho Nacional de Educação a função de normatizar a organização curricular das etapas de escolarização. A LDB vigente dá os encaminhamentos para a implementação das reformas educacionais, fazendo direcionamentos quanto às linhas gerais e às metas ensejadas pela CF/1988 e reorganiza toda a educação brasileira em dois níveis: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. No Inciso I, do Art. 21, determina-se o Ensino Médio como “a última etapa da educação básica.”

A partir de então, o ensino médio ficou configurado como a última etapa da educação básica, possuindo caráter obrigatório e ofertado de modo gratuito pelas escolas públicas, ficando sob a responsabilidade dos governos estaduais. Assim, menciona-se que a proposta foi:

[...] uma nova formulação curricular incluindo competência básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

Em detrimento das novas necessidades do mundo globalizado e do mundo do trabalho, emergiram essas mudanças ocorridas no final do século XX, no qual o ensino médio

passou a atender um número crescente de jovens, pois nesse momento havia grande cobrança em direção ao trabalhador tecnicamente formado, mas com um nível intelectual e escolaridade maior.

No ano de 2009, o Ministério da Educação (MEC) apresenta o Programa Ensino Médio Inovador, tendo como objetivo estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Conforme apresenta o MEC, o Programa Ensino Médio Inovador surge como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criarem iniciativas inovadoras para o ensino médio, a fim de pensar novas soluções que diversifiquem e modifiquem os currículos buscando integrar atividades diferenciadas e, desse modo, a melhoria da qualidade da educação, além de torná-la mais atraente para os alunos.

Atualmente, o ensino médio compõe-se dos três últimos anos de ensino, com carga horária mínima de 800 horas cada ano, o qual prepara os estudantes para uma nova etapa de vida, o ensino superior. O processo e os assuntos abordados nesta etapa de ensino são baseados na LDB e no PNE e, de acordo com esses documentos, o Estado precisa ter uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

Os aspectos históricos apresentados possibilitam a compreensão do delineamento histórico do ensino médio no Brasil, sendo possível verificar que esse contexto se desenvolveu em meio ao cenário do capitalismo globalizado e que, ainda hoje, há uma corrente tendenciosa que forja políticas educacionais não condizentes com as necessidades concretas do país, isso porque a própria história do Brasil, desde sua origem, século XVI, apresentou mazelas no que diz respeito a uma educação para todos.

Observa-se, então, que o ensino médio apresentou um percurso que foi alvo de várias reformas e sempre esteve direcionado para o desenvolvimento econômico do país. Nessa direção, sobre a égide do mundo capitalista, observam-se as mudanças que ocorreram na educação. Vale ressaltar que o debate em torno do ensino médio não foge disso, essas mudanças, em suas especificidades, têm em seu bojo a reestruturação do Estado e a constituição de novos modos de acumulação do capital. Dito isso, pode-se destacar que as soluções não podem ser apenas formais, elas devem ser essenciais, pois se não forem enfrentadas, rompidas e superadas as causas das contradições e mazelas que se encontram no contexto escolar, as devolutivas tendem a se resumir somente a intenções ou retóricas pontuais, o que não contribuirá para transformar a sociedade.

Frente às discussões que foram expostas, é possível notar a amplitude que cerca o debate sobre o ensino médio e que este mantém um diálogo com os processos políticos e educacionais ocorridos ao longo das últimas décadas. No entanto, não se pode deixar de considerar que, diante de todos os interesses e concepções políticas que cercam a questão educacional, tem-se ainda a escola como chave para que haja a promoção e emergência dos novos ciclos sociais, históricos e de desenvolvimento do nosso país.

4.2 A Política de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará

Nesta subseção faz-se uma abordagem acerca da Política da Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará, trazendo aspectos com relação ao conceito e definições de políticas públicas, a luta pelo direito à educação dos povos do campo no Brasil e as políticas de educação do campo no estado do Pará.

4.2.1 Conceitos e Definições de Políticas Públicas

Compreender a formulação de políticas públicas é importante para analisar o planejamento do setor público e a concretização do oferecimento de serviços para a sociedade através de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação, direta e/ou indireta, de entes públicos ou privados que visam assegurar determinado direito para o exercício e garantia da cidadania para sociedade como um todo.

As políticas públicas são definidas de diversas formas e sua conceituação está identificada como uma ação empreendida a partir do Estado e pelas instâncias de governo. Essas ações, empreendidas ou não pelos governos, devem, ou deveriam, estabelecer condições de igualdade no convívio social, tendo por finalidade dar condições para que todos possam atingir uma melhoria na qualidade de vida compatível com a dignidade humana (DIAS; MATOS, 2012).

Na classificação de Andrade (2016), as políticas públicas de um determinado país desenvolvem-se por meio de duas instâncias: política pública de Estado ou de Governo. No que se refere à primeira, faz parte de uma política que independe de um governo ou governante, mas deve ser amparada pela Constituição do país. Quanto à política pública de governo, o pesquisador nos explica que esta pode depender de uma alternância de poder, pois cada governo possui sua política de administração, de projetos, que por sua vez se traduzem em políticas públicas. Assim, o processo de formulação dessas políticas públicas ocorre por meio de ações

e programas de governo que visam a determinado efeito/resultado no mundo real. Esses programas estão incorporados em diversos serviços da sociedade, dentre os quais: educação, saúde, trabalho, lazer, assistência social, meio ambiente, cultura, moradia, transporte, etc. (SOUZA, 2003).

É de suma importância realizar discussões em torno dessa temática para entender a maneira pela qual as políticas públicas atingem a vida cotidiana, o que pode ser feito para melhor formatá-las e verificar quais as possibilidades de se aprimorar sua fiscalização. É nesse sentido que Dias e Matos (2012) defendem que as políticas públicas são ações e programas que visam garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis, na quais se reafirmam por meio de medidas e programas que são criados pelo Estado para garantir o bem estar da sociedade. Além dos direitos já elencados pelo próprio texto constitucional, outros que não estejam na lei podem vir a ser garantidos por meio de uma política pública, já que elas são resultados da atividade política e requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar os objetivos desejados e, por isso, envolvem mais de uma decisão política.

Quanto à efetividade das políticas públicas, o Estado deve ser inovador e quando houver falhas na aplicabilidade de políticas públicas, o próprio Estado deve assegurar a implementação de medidas efetivas para que se garanta o cumprimento das políticas públicas governamentais. Ressalte-se que formulada e decidida determinada política é necessário que haja a sua manutenção para verificar sua adaptabilidade enquanto política pública e mudanças circunstanciais quando assim exigir (DIAS; MATOS, 2012). Quando o Estado se omite em relação à formulação ou implementação de determinadas políticas públicas, os resultados costumam ser desastrosos (GUIMARÃES, 2006).

Pode-se aferir então que as políticas públicas são os resultados da atividade política do Estado, requerendo várias ações estratégicas destinadas a implementar os objetivos desejados e, por isso, envolvem mais que uma ação política, devendo incluir e envolver as discussões de seus cidadãos. Discutir políticas públicas é importante no sentido de entender a maneira pela qual esses mecanismos atingem a vida em sociedade e o que pode ser feito para melhorá-las e ainda realizar o aprimoramento para sua fiscalização. Também possuem a capacidade de dotar as pessoas para o exercício da cidadania e outros direitos, como esclarecido por Guimarães (2006) ao ressaltar que para a existência plena de um Estado é necessário que os cidadãos tenham consciência de seus direitos e que passem a exigir o seu cumprimento.

No campo educacional, a criação de políticas públicas deve promover o engajamento escolar, visando garantir, a todo cidadão, o direito ao acesso à educação de qualidade no território nacional, conforme pré-estabelecido pelos dispositivos legais, devendo o governo criar, reorganizar e manter políticas públicas adequáveis, propondo medidas que se adequem em cada contexto territorial brasileiro, a exemplo, a criação de políticas públicas educacionais para os cidadãos que residem no campo.

Sobre a Educação do Campo, Rodrigues e Bonfim (2017) esclarecem que essa é a modalidade de ensino que tem por objetivo a educação de crianças, jovens e adultos que vivem no campo, por isso são necessárias políticas públicas que possibilitem o acesso ao direito à educação de milhares de pessoas que vivem fora do meio urbano e que precisam ter esse direito garantido nas mesmas proporções em que é garantido para a população urbana, conforme determina o Art. 205, da CF/1988. Entre as populações e grupos que habitam a Amazônia no campo e na cidade, encontram-se caboclos, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, coletores, indígenas e remanescentes de quilombos, colonos, migrantes de outras regiões brasileiras (especialmente do nordeste e do centro-sul) e estrangeiros, agricultores familiares assentados, sem-terra, sem teto, posseiros, garimpeiros, atingidos por barragens; e segmentos populares, incluindo idosos, deficientes, jovens, crianças, mulheres, negros, trabalhadores, entre outros (HAGE, 2014).

Nesse longo caminho, as políticas públicas têm um papel fundamental para permitir que os cidadãos tenham acesso aos diversos tipos de direito, não devendo haver distinção quanto aos seus destinatários, ressaltando-se que entraves, como a questão financeira e a oferta de uma educação básica de qualidade para classes menos favorecidas, são um grande obstáculo para que este grupo consiga superar essas barreiras, que possuem raízes históricas, ocasionando mais dificuldades para que este grupo tenha acesso a esta modalidade de ensino.

Cabe aqui destacar a necessidade de a política educacional, tanto do Ensino Médio quanto do Ensino superior, estar atenta para a demanda da sociedade que está fora dos grandes centros, mas estão no campo, o que requer uma política educacional inclusiva na qual o ensino médio seja ofertado visando não apenas o cumprimento de uma modalidade de ensino, mas principalmente para garantir ao filho dos trabalhadores do campo direito ao acesso aos níveis mais elevados do conhecimento, conforme determina a CF/1988 e a LDB 9394/96.

4.2.2 Da Luta pela Educação do Campo e as Políticas de Educação do Campo no Brasil

A educação no Brasil nasceu no campo por meio da catequização e exploração dos indígenas. Coutinho (2009) ratifica esse entendimento ao informar que a educação no Brasil

nasceu no campo por meio dos modelos de catequização dos indígenas, com o intuito de domesticar os nativos que aqui residiam, visando a exploração da terra “descoberta”, face essa exploração humana e territorial, sendo a segunda decorrente do latifúndio que cresceu no país por mais de 100 anos de escravidão dos nativos no século XVII, e posteriormente, escravos africanos no século XIX.

Propositamente, Portugal mantinha a colônia ignorante e analfabeta, condição necessária para manter o avanço do capitalismo nesse país, porém, tendência seguida pelos governantes posteriores, que permitiram constatar-se no final do século XX o baixo padrão de desenvolvimento da educação dos povos do campo. (COUTINHO, 2009, p. 40).

Até meados dos anos 30 do século XX não houve uma obrigação exclusiva por parte Estado para a melhoria da educação no país como um todo. Com essa omissão, algumas iniciativas privadas tomaram para si esses direcionamentos no sentido de desenvolver no país um modelo de educação direcionado para um grupo de elite, deixando mais distante o acesso à educação pela camada popular. Neste sentido, Coutinho (2009) destaca que o acesso à educação no Brasil configura-se como um problema nacional, isso porque houve negação desse direito desde o princípio, deixando à mercê grande parte da população que ainda hoje carece de uma educação de qualidade em seus diversos níveis e modalidades, mais particularmente a força de trabalho camponesa, visto que:

A luta pela educação do campo ocorre no palco dos conflitos decorrentes da luta pela terra, fato verificado desde a aprovação da *lei de terras*, em 1850. A referida Lei restringia o direito à terra aos ex-escravos, aos brasileiros pobres, posseiros e imigrantes, mas permitia que estes se tornassem mão de obra barata para o latifúndio até os nossos dias quando se aprova o II Plano Nacional de Reforma Agrária, no governo Lula. Casa-se, assim, o capitalismo com a propriedade da terra e, com esse laço de união, esta é transformada em uma mercadoria controlada por quem tem dinheiro e poder político. É como se essas leis pudessem ser chamadas de a primeira cerca de arame farpado ou a primeira semente concreta para a constituição do campesinato sem-terra e sem acesso às políticas públicas, entre as quais a política educacional. (COUTINHO, 2009, p. 42).

De acordo com o autor, a introdução da educação rural no país deu-se por meio de contensões, haja vista que investir em uma educação para o povo camponês era ir contra o modelo capitalista, já que permitir ao povo do campo o direito a uma educação digna e de qualidade necessitava de grandes investimentos, o que vai contra os interesses do sistema.

Molina (2008) destaca que a educação para os povos do campo foi marcada profundamente pelo abandono e tropeços do poder público e, em oposição a esta situação, surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que, paralelamente,

construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses desse povo. A autora enfatiza que foram iniciativas como essas que defenderam o meio rural como espaços de vida, da diversidade cultural e identitária, das lutas, resistências e sonhos, portanto, como territórios que carecem de políticas públicas diferenciadas para este grupo de cidadãos. Molina ainda enfatiza que as diferentes lutas foram necessárias para a garantia do direito à educação dos povos do campo e a apresentação dessas demandas ao Poder Judiciário pode ser mais uma força importante no sentido de reafirmar, perante a sociedade brasileira, a legitimidade do direito à educação dos sujeitos camponeses.

No mesmo direcionamento, Caldart (2007) aponta que a educação para os povos do campo nasceu como pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária, por meio de lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território e sua identidade.

Essa pesquisadora explica que a educação do campo surgiu para tomar posição no confronto de projetos de campo que se encontram como uma lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões e formas. A Educação do Campo “nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato, seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade” (CALDART, 2007, p. 72).

Com a mobilização de grupos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e com o maior apoio nas universidades, é que se tem conseguido maiores êxitos para que seja ofertada uma educação de qualidade para os filhos dos trabalhadores do campo, apesar de ainda se estar longe de chegar ao ideal (FILHO *et al.*, 2014). A CF/1988 deu importantes contribuições para luta dos direitos da população rural. Nos meios jurídicos, a maior sustentação para reivindicações para esse direito social está contida claramente no Art. 205 da CF/1988.

A primeira e a segunda Conferência Nacional de Educação do Campo, ocorridas em 1998 e 2004 em Luisiânia-GO, estão entre os grandes marcos do processo histórico dos movimentos dos trabalhadores do campo por uma educação de qualidade para este grupo de cidadãos (HAGE, 2006). Foi durante essas conferências que se reafirmou o direito à educação digna e de qualidade para o povo camponês e, a partir delas, a educação do campo passou a ser

assumida como política pública de maneira mais explícita, deixando clara a responsabilidade pelos órgãos públicos por uma educação digna, devendo ela estar mais presente, no sentido de reconhecer a dívida histórica, social, cultural e educativa que se tem para com os diversos cidadãos que trabalham e vivem no campo e na floresta.

Além disso, deve ser reconhecida a especificidade dos povos do campo e de suas formas de viver e de ser, de formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e com a cultura (HAGE, 2006). Assim, educação do campo vincula-se às experiências de luta por um projeto político pedagógico sintonizado com os interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos.

O Movimento da Educação do Campo assumiu o papel efetivo de impedir a reedição das tradicionais políticas assistencialistas e compensatórias, que mantêm a precarização das escolas rurais e reforçam o atraso e o abandono da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e da pesca, ao reivindicar que as experiências político-pedagógicas acumuladas nesse processo de luta e mobilização, de tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas sejam reconhecidas e legitimadas pelo sistema público em suas várias esferas. (CARDOSO; HAGE, 2013, p. 426).

Dessa forma, a luta pelo direito à educação do campo ocorreu em diversos contextos no decorrer do tempo. Durante o período de 1996 a 2010, por exemplo, conquistas relativas à educação do campo foram efetivadas por intermédio das reivindicações do Movimento da Educação do Campo, dentre essas conquistas estão: Resolução CNE/CEB n° 1/2002 e Resolução CNE/CEB n° 2/2008, que estipularam as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e o Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Pronera.

Outra discussão no âmbito das lutas dos movimentos camponeses por uma educação do campo diz respeito à nomenclatura Educação “DO” Campo e Educação “NO” Campo. Sobre isso, Santos (2017) explica que a criação do conceito de educação escolar no meio rural no Brasil esteve vinculada à educação “no” campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira. Continuando, Santos menciona que, com o tempo, a educação “do” campo conseguiu romper com alguns conservadorismos presentes na educação rural, mas ainda assim a mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Santos esclarece que, no âmbito das políticas públicas para educação do campo, existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos, dentre eles: 1) localização geográfica das escolas, em sua maioria distantes da residência dos estudantes; 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas; 3) baixa

densidade populacional em alguns territórios rurais; 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década; 5) formação dos educadores/as e organização curricular; 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio; 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo; 8) Recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio.

Diante deste cenário, é possível perceber que, historicamente, as políticas públicas para a chamada “educação rural” estiveram vinculadas aos projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país. Hage (2014), nesse sentido, discute:

Essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo. O trabalho que educadores desenvolvem suas atividades são inadequadas, as escolas possuem infraestrutura precária e funcionam em prédios muito pequenos, em péssimo estado de conservação e, em muitas situações, não possuem nem mesmo prédio próprio e funcionam em salões de festas, barracões, igrejas, em um único compartimento onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades que envolvem os sujeitos da escola e da comunidade; compreendemos com mais clareza os motivos que levam os sujeitos do campo a reivindicarem medidas urgentes e efetivas quanto a implementação de uma política pública de formação de educadores do campo (p. 1172 - 1173).

Conforme esse estudioso, para a implementação de políticas públicas para os povos do campo é necessário ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação, dando a eles o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores e ritmos de aprendizagem. Destaca-se a afirmação do autor quando diz que é necessário realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente para ressignificar com eles os sentidos de currículo, de projeto pedagógico, de educação e de escola.

A própria LDB/1996 traz direcionamentos acerca da educação do campo em seu Art. 28 ao declarar que, na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino do poder público deverão promover adaptações necessárias para a adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região:

Art. 28: Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

No Artigo 28 da LDB/1996 pode-se observar avanços políticos, educacionais e culturais referentes à educação no meio rural, com ênfase à necessidade do Estado de cumprir com alguns deveres nele dispostos, dentre eles a organização do calendário de acordo com as atividades e trabalhos desenvolvidos na comunidade. Essa orientação visa flexibilizar o calendário curricular, nas escolas do campo, de atividades que são realizadas por algumas escolas que trabalham com a pedagogia da alternância¹¹. Santos (2018) explica que a pedagogia da alternância é uma forma de contribuir com a formação dos jovens do campo, desenvolvendo para estes cidadãos uma reflexão crítica e fortalecendo as famílias do campo para uma tentativa de envolver os sujeitos na busca de um mundo democrático.

No âmbito das legislações, o Decreto nº 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera, dá os seguintes direcionamentos acerca da educação do campo em seu Art. 1º, § 1º:

- 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).

Pelo artigo acima, dentre os povos que habitam no campo estão 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. Quanto à escola do campo, seria 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.

Nesse contexto, um dos importantes marcos que garantiu aos povos do campo o acesso à educação foi o Pronera, que teve seu surgimento a partir dos debates coletivos

¹¹ “A pedagogia da alternância é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar”, (MEC, 2020). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36222-pedagogia-da-alternancia>. Acesso em 04 maio 2020.

realizados no I ENERA¹², por meio da Portaria 10/98 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Em 2001 o Programa passou a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

O surgimento do Pronera foi muito importante, pois evidenciava-se no Brasil um alto índice de analfabetismo e baixos níveis de escolarização entre os beneficiários dos Programas de Reforma Agrária do INCRA. Com esse programa, priorizou-se a alfabetização de jovens e adultos, sem deixar de contemplar as demais alternativas para a educação do campo (SANTOS, 2017). O Pronera bem como outros programas são frutos da incansável luta dos movimentos sociais do campo na busca de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, fortalecendo o mundo rural como território da vida coletiva e suas dimensões econômicas, sociais, ambientais, culturais e éticas, além de executar políticas de educação em todos os níveis da Reforma Agrária (SANTOS, 2017).

Durante a experiência acumulada pelo Pronera, nos mais diversos âmbitos de abrangência, houve a influência para a elaboração de novas políticas públicas, tendo em vista o desenvolvimento do campo através de ações educativas que ajudassem na formação dos sujeitos, como por exemplo: o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), criado em 2007, através do Ministério da Educação, iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad) (SANTOS, 2017).

O Procampo surgiu por meio de parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior para viabilizar a criação das Licenciaturas em Educação do Campo, buscando promover a formação de professores da educação básica para lecionarem nas escolas localizadas no campo. Este programa apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, preocupado, especificamente, com a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas (SANTOS, 2017).

Outro importante programa de educação do campo no Brasil direcionado para o povo camponês é o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), vinculado ao Ministério da Educação, previsto pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Esse programa foi lançado pela presidente Dilma Rousseff, em

¹² I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, organizado pelo MST e com apoio da Universidade de Brasília (UnB), entre outras entidades. O evento foi lançado com um desafio: pensar a educação pública para os povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. Sua maneira de conceber o tempo, espaço, meio ambiente, produção, organização coletiva, questões familiares, trabalho, entre outros aspectos (SANTOS, 2017).

março de 2012, com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas no campo. É oriundo da mobilização das organizações e movimentos sociais e evidencia a luta pela educação do campo e pela reforma agrária, que transcende a luta pela terra, uma vez que compreende a ocupação de outros espaços.

Hage (2014) aponta que, no conteúdo das legislações, inúmeras questões foram abordadas, havendo a inclusão de dispositivos úteis para políticas públicas na luta pelo direito à educação dos povos do campo. Com essa base legal, cabe ao Estado implementar novas ações e programas educacionais para os sujeitos do campo, retomando o debate sobre a universalidade do direito à educação e a necessária observância das singularidades e particularidades nas quais se materializa. Dentre essas legislações, que garantem o desenvolvimento de políticas públicas educacionais para a população que vive no campo, estão as seguintes, conforme demonstrado no Quadro 4:

Quadro 4 - Legislações sobre Educação do Campo no Brasil

Legislação	Conteúdo
Resolução 1/2002 do CNE/CEB	Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer nº 1/2006	Reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.
Resolução 2/2008 do CNE/CEB	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Resolução 4/2010 do CNE/ CEB	Reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo.
Decreto de nº 7.352/2010 da Presidência República	Atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).
Portaria 83/2013 do MEC	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo.
Lei nº 12.960/2014 da Presidência República	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) a partir de Hage (2014)

As leis acima representam um grande avanço no que diz respeito às políticas públicas educacionais para os povos do campo, dada a sua grande realidade educacional que sempre esteve relegada pelo Poder Público. Essas conquistas representam vitórias dos movimentos sociais “sem-terra” para que o cidadão do campo tivesse seu direito educacional garantido e legitimado, direito este que ainda precisa ser reajustado às realidades dos povos do

campo. A Resolução 1/2002 do CNE/CEB representou um grande avanço nessas conquistas, foi a partir dela que se deu início as suscetíveis conquistas posteriores e se estabeleceu as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. O Parecer nº 1/2006 estabeleceu os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância e foi importante no sentido de intercalar os conhecimentos adquiridos na sala de aula com a vida no campo, visando com isso diminuir a evasão escolar em áreas rurais.

Outro amparo legal nesse contexto foi a Resolução 2/2008 do CNE/CEB que surgiu para que se estabelecessem diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, o que contribuiu para a publicação da Resolução 4/2010 do CNE/CEB na qual houve o reconhecimento da Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica, definindo o cenário educacional do campo como identidade desse povo. Também destaca-se o Decreto nº 7.352/2010 da Presidência República, o qual determinou a criação do Pronera, programa que visa oferecer a jovens e adultos de assentamentos do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) o acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado). Este programa ainda capacita educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais, multiplicando e organizando atividades nas comunidades dos assentamentos.

Grande conquista também veio com a publicação da Portaria 83/2013 do MEC a qual instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que visa ampliar o acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior para as escolas do campo, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, para a formação inicial e continuada de professores, e a ainda para a produção e disponibilização de material específico aos estudantes do campo em todas as etapas e modalidades de ensino. A Lei nº 12.960/2014 reforça as diretrizes e bases da educação nacional, fazendo constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, problemas esses citados por Hage (2017), ao denunciar o fechamento em grande escala de escolas no campo no estado do Pará.

Atualmente, as políticas públicas do governo federal para os povos do campo são vinculadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligado ao MEC. Sobre o cenário educacional da população do campo, Hage (2006, p. 305) destaca que “em dados oficiais do Inep, relativos ao Censo Escolar de 2002, mostram que no

meio rural brasileiro: 28% dos jovens acima de 15 anos ainda são analfabetos; 3,4 anos é a média de anos de estudos nessa mesma faixa etária; a distorção idade-série atinge 65% dos estudantes matriculados; e somente 25% das crianças de 4 a 6 anos são atendidas”. O autor também esclarece que, apesar de concentrar mais da metade das escolas brasileiras, 97 mil das 169 mil existentes, as aulas em escolas rurais são ministradas em apenas uma única sala de aula, onde 64% são multisseriadas. Em relação aos professores, boa parte dos que ensinam no campo, têm formação inadequada e apenas 9% completaram o ensino superior.

É necessário pensar em níveis e condições semelhantes para todos os níveis de educação, no intuito de garantir o mesmo patamar de direitos para os cidadãos que residem no campo, o que não é a realidade ali encontrada. Para Molina (2008), o direito à diferença indica a necessidade de garantia de igualdade e universalidade, sem desrespeitar a diversidade encontrada no trato das questões culturais, políticas e econômicas dos povos do campo, o que já é resguardado pelo atual texto constitucional ao afirmar que todos os brasileiros são iguais perante a lei. O respeito à diferença pressupõe a oferta de condições diferentes, o que, no limite, garante a igualdade de direitos a todos aos cidadãos brasileiros, ressaltando a dialética da igualdade e da diversidade evidenciando elementos básicos e comuns a todos os sujeitos sociais tais como a *unidade na diversidade*, até porque os sujeitos sociais do campo possuem uma base sociohistórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas para esse grupo (MOLINA, 2008).

Rodrigues e Bonfim (2017) ressaltam a importância de se pensar a educação do campo no país como uma política pública que garanta à população camponesa os mesmos direitos educacionais garantidos à população urbana. Os antecedentes nos mostram, no decorrer da história educacional brasileira, que essa modalidade educacional sempre foi deixada em segundo plano, não havendo um investimento significativo pelos representantes governamentais para que houvesse uma educação do campo condizente com a cultura e identidade do povo camponês, que garantisse aos cidadãos do campo o direito à educação de qualidade proclamada pela CF/1988, em seu Art. 206, VII e Art. 3º, IX da LDB/1996.

Além disso, ressalta-se que a educação no Brasil se sucedeu de forma excludente, o que ainda se reflete nos dias atuais. Santos e Vinha (2018) chamam a atenção ao defender a ideia que o Brasil nunca colocou a educação como prioridade ou que tivesse uma importância, quando se pensava em educação, pensava-se apenas como um elo para o desenvolvimento do país e não como forma de desenvolvimento do ser humano para o exercício de sua cidadania. Cruz e Hage (2015) concordam que, ainda que reconheça os avanços obtidos pelos movimentos sociais em busca de uma educação de qualidade para os povos do campo, um dos grandes

desafios que se apresenta ao Movimento de Educação do Campo continua sendo uma incidência mais efetiva nas redes públicas de ensino, no sentido de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo, bem como de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional no âmbito nacional.

Dessa forma, entende-se que a educação do campo não deve ser vista apenas como mais uma meta do governo para atingir dados de desenvolvimento econômico, mas deve ser pensada e pautada também como desenvolvimento humano do povo brasileiro, pois a educação é a chave mestra para que a população desenvolva suas habilidades enquanto ser social, possibilitando ao indivíduo a consciência do que seja certo ou errado, dando mecanismos para que se exerça sua função social enquanto cidadão. Deve-se assegurar o direito à educação de qualidade para que todos tenham acesso aos níveis mais elevados de conhecimento, por meio do processo de escolarização, ou seja, para que todos tenham acesso ao ensino superior, independente ser ele da zona urbana ou rural.

Por esse motivo, deve-se destacar que, na atual conjuntura, Educação do Campo é um novo paradigma estabelecido por esses grupos sociais. Para Molina (2014), esse novo paradigma vai de encontro ao paradigma da educação rural, que tem a produtividade como referência, ou seja, a aldeia é apenas um lugar de produção de mercadorias, não um espaço de vida. Desse modo, a construção desse novo paradigma é fruto da luta dos trabalhadores migrantes que, ao entrarem na batalha pela terra, perceberam a necessidade de ir mais longe e que a estrutura social deve sofrer mudanças mais fundamentais.

Nesse sentido, para Molina (2014), a educação do campo faz parte desse processo, com o objetivo de continuar existindo como agricultores e garantir que eles alcancem a reprodução social a partir do trabalho da terra. A busca pela educação para a emancipação é o acesso ao conhecimento científico como uma estratégia de resistência para os agricultores manterem seu estilo de vida, conhecimento e existência social a partir do trabalho da terra.

O paradigma da educação do campo também entende que a relação entre o campo e a cidade é um processo interdependente, que tem grandes contradições, portanto, a solução dos problemas deve se dar por meio da organização dos movimentos sociais territoriais nesses dois espaços.

Ao se afirmar a luta por uma educação do campo, reiterando o protagonismo dos sujeitos desse campo na luta por seus direitos, entende-se esse campo como um espaço de vida e de cultura. Nesse sentido, a educação precisa respeitar seu sujeito na dinâmica de vida. Para Jesus (2011), não só o campo deve ser considerado sob a ótica da produção, mas também como vida, expressões culturais, luta e (re)existência, contradições e disputas territoriais provocadas

pela expansão do agronegócio, isto é, enorme propriedade capitalista, propriedade não capitalista e propriedade camponesa.

Olhar para a educação do campo como um direito possui um desdobramento importante, significa pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos. Cabe, então, destacar que, ao se propor políticas de expansão do ensino médio, também é importante formular planos e ações para melhorar a frequência, o processo de ensino e a permanência dos alunos. A perspectiva do ensino médio universal e obrigatório de qualidade e da oferta de tempo integral em 50% das escolas públicas básicas ainda enfrentará outro grande desafio, que exigirá maior cooperação, inclusive da União. A disponibilização de recursos didáticos em instituições de ensino, como bibliotecas, acesso à Internet, laboratórios de informática, acessibilidade, quadras poliesportivas, etc., contribuem também para a melhoria da presença permanente de jovens e adultos nas escolas e para a melhoria da qualidade dos processos formativos.

4.2.3 Política de Educação do Campo no Estado do Pará

Em estudos desenvolvidos no âmbito dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz), da Universidade Federal do Pará, de acordo com IBGE (2011), estimam-se que 30% da população paraense reside no campo, totalizando 2.407.700 pessoas, e somente 28,43% tem acesso à escola no ambiente em que vivem, haja vista que há somente 685.264 pessoas matriculadas nas escolas do meio rural (CRUZ; HAGE, 2015). Dados do censo escolar de 2003 indicaram o Estado do Pará com o segundo maior número de escolas multisseriadas do país, 8.675 escolas, perdendo somente para a Bahia, o que revela que a região norte do país ainda está à mercê de políticas públicas adequáveis para este tipo especial de clientela (HAGE, 2006).

Dentre os pontos positivos de escolas localizadas no campo, Hage (2006) destaca que está no fato dessas escolas multisseriadas oportunizarem o acesso à escolarização na própria comunidade, evitando que os estudantes, em sua maioria crianças e adolescentes, enfrentem dificuldades de deslocamento envolvendo longas distâncias entre sua residência e a escola. Por outro lado, o autor esclarece que há uma insatisfação com relação à existência das escolas multisseriadas, considerando-as um “problema”, por causar prejuízos ao processo de aprendizagem. O autor enfatiza que, em muitos casos, as pessoas consideram essas escolas “um mal necessário” e estabelecem muitas comparações entre elas e as turmas seriadas, ao

abordarem o ensino-aprendizagem que ofertam, manifestando a expectativa de que as escolas multisseriadas se transformem em seriadas, como alternativa para que o sucesso na aprendizagem se efetive.

Depoimentos revelam que a precariedade da estrutura física das escolas, as dificuldades dos professores e estudantes em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas e a oferta irregular da merenda são alguns dos fatores que provocam a obtenção de bons resultados no processo ensino-aprendizagem, sendo, portanto, fatores que contribuem para o fracasso escolar que se evidencia nas escolas do campo e particularmente na multissérie. (HAGE, 2006, p. 307).

Além dos depoimentos dos próprios moradores de comunidades do campo, Hage (2006) ainda relata as dificuldades enfrentadas pelos professores ao realizarem o planejamento nas escolas multisseriadas, dada a realidade desses professores trabalharem com muitas séries ao mesmo tempo, envolvendo estudantes de diversas faixas etárias, interesses e níveis de aprendizagem (HAGE, 2006). Dentre as alternativas mais utilizadas para solucionar o problema e viabilizar o planejamento numa situação dessa natureza, o autor afirma que tem sido seguir as indicações do livro didático, sem, contudo, atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais apresentam uma definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região. Hage enfatiza a necessidade de atenção ao processo educacional desses estudantes, pois:

é fundamental pensar a educação do campo como prerrogativa referencial na intencionalidade de pensar a educação do lugar dos sujeitos do campo, o que significa que, se temos por pretensão elaborar políticas e práticas educativas incluídas para as escolas do campo, é fundamental reconhecer e legitimar as diferenças existentes entre os sujeitos, entre os ecossistemas e entre os processos culturais, produtivos e ambientais cultivados pelos seres humanos nos diversos espaços sociais em que se inserem. Não obstante, não podemos desconsiderar a visão dos sujeitos envolvidos com a multissérie, que consideram toda essa heterogeneidade mencionada como um fator que dificulta o trabalho pedagógico, fundamentalmente porque se tem generalizado na sociedade que as "classes homogêneas" são o parâmetro de melhor aproveitamento escolar e, conseqüentemente, de educação de qualidade. (HAGE, 2006, p. 311).

Para se adequar, as escolas rurais acabam por seguir o modelo urbanocêntrico de educação, como se fosse um prolongamento dos processos escolares urbanos, com turmas pensadas de forma seriadas, mas que na realidade, em sua maioria, são formadas por multisséries que, após a Lei n. 11.274/2006, passou a ser denominada multianos devido à mudança do ensino de séries para anos escolares (CAETANO, 2017).

Dados importantes como da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (Anped)¹³ apontam a precariedade do ensino ofertado para as comunidades do campo no Estado do Pará. Esses dados apontam que somente em 2018 foram 438 escolas rurais extintas e mais de duas mil seguindo paralisadas (de 2000 a 2014, o estado do Pará perdeu mais de 4 mil escolas localizadas no campo). Ainda, de acordo com dados do INEP, o Brasil fechou mais de 100 mil escolas em 15 anos, entre 2000 e 2015. Desse total, 5.355 escolas no estado do Pará, sendo 4.411 no campo e 944 na cidade.

Hage (2011) menciona que, na Amazônia paraense, em relação aos territórios do campo, a diversidade está ligada, entre outros aspectos, à diversidade que habita esses territórios. São populações que convivem por meio de uma teia complexa de relações, mobilizações e movimentos sociais, formando-se uma teia de conjugação de relações que são diversas e singulares aos territórios do campo com aquelas que são comuns à totalidade social.

Cruz e Hage (2015) esclarecem que os movimentos sociais e sindicais do campo do estado do Pará têm se organizado e desencadeado nos últimos anos um processo de luta pela garantia de seus direitos, com forte expressão em nível do estado e em alguns municípios, articulando as lutas pelo direito à terra e à educação, por meio do Movimento Paraense de Educação do Campo. O Fórum Paraense de Educação do Campo, por exemplo, tem contribuído efetivamente para a realização de ações e mobilizações dos movimentos sociais do campo, divulgando e dando visibilidade por meio de suas estratégias de comunicação, constituídas pelo Portal da Educação do Campo do Pará e pelos meios midiáticos, reunindo em torno de 2.816 pessoas vinculadas ao Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), que recebem continuamente as informações e notícias referentes ao Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará.

O resultado desse processo de mobilização fez com que o Movimento Paraense de Educação do Campo fortalecesse seus interesses com aliados como: o Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará, Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina, Fórum Regional de Educação do Campo da Região do Baixo Tocantins, Fórum Regional de Educação do Campo da Região do Nordeste Paraense, Fórum Regional de Educação do Campo da Transamazônica e Xingu e o Fórum de Educação do Campo da Região do Baixo Amazonas (CRUZ; HAGE, 2015).

Apesar de elaboração de políticas públicas para esse tipo de clientela, ainda hoje, a educação do campo no Brasil ainda é vista como descaso pelo poder público:

¹³ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/audiencia-publica-discute-dramatico-quadro-de-fechamento-de-escolas-no-campo-no-para>. Acesso em: 09 jun. 2020.

Infelizmente, a realidade educacional brasileira, ainda denuncia que é no campo onde identificamos os maiores índices de analfabetismo, escolas com infraestrutura precária, altas taxas de Exclusão Escolar, as maiores taxas de professores sem formação e com vínculo empregatício precário, os currículos que não consideram os saberes locais e o fechamento de escolas, especialmente nas pequenas comunidades rurais, onde o número de estudantes existente é compatível com a configuração sociocultural e territorial dessas comunidades. (CRUZ; HAGE, 2015, p. 6).

Embora se reconheça os avanços em termos das políticas educacionais para os povos do campo no Brasil, que se evidenciam na expansão e em mudanças quanto ao atendimento nos diversos níveis de ensino, ainda há uma distância larga para assegurar a universalização da educação básica para os sujeitos do campo, bem como de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo (HAGE, 2014).

Para que haja a melhoria da qualidade da educação das escolas do campo é necessário quebrar as barreiras que envolvem as condições de existência dessas escolas, através de conjunto de ações que envolvem a articulação entre questões estruturais e de concepção, entre questões de políticas educacionais, de organização do ensino e de formação dos profissionais que atuam nessas escolas.

É neste direcionamento que Molina (2008) ressalta a importância em lutar pelo alargamento da esfera pública, deve-se criar esforços para que a educação do campo não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. A autora realça que lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado e é neste momento que se deve apresentar a questão da justiciabilidade do direito à educação aos povos do campo:

Para que haja uma mudança dessa natureza, para se materializar e apresentar os resultados significativos deve se constituir paulatinamente, com muito diálogo e reflexão, envolvendo todos os segmentos escolares, com estudos e pesquisas sobre as condições existenciais e as possibilidades de intervenção que atendam às peculiaridades locais das escolas e suas comunidades, aproveitando o acúmulo das experiências e práticas criativas dos sujeitos que participam das escolas rurais multisseriadas, da capacidade inventiva e inovadora desses sujeitos em fazer diferente mesmo quando as condições materiais, objetivas e subjetivas são muito desfavoráveis e as limitações e carências são muito profundas. (HAGE, 2014, p. 1176).

A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo, de acordo com Caldart (2007), exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo-Política Pública-Educação. Para a autora, é a relação, na maioria das vezes, tensa entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que se batiza de Educação do Campo. Além disso,

o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor, diz respeito a uma boa parte da população do país, que é responsável pelos processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação.

É nesse cenário, marcado pela negação de direitos, pela intensificação do trabalho e pela precarização das condições existenciais de vida e funcionamento das escolas que movimentos sociais têm denunciado o fechamento das escolas existentes no campo e pautado o Estado e a sociedade brasileira quanto à necessidade de ampliação da oferta de escolarização pública e de qualidade social em todos os níveis no campo (HAGE, 2014). O poder público, a quem compete a obrigação jurídica de viabilizar direito à educação, deve garantir a oferta deste direito a todos, considerando o conjunto dos princípios estatuídos na Constituição (MOLINA, 2008).

Muitos dos avanços que visaram construir uma escola que respeitasse e valorizasse o camponês só foram possíveis a partir das reivindicações populares e dos movimentos sociais do campo, dessa forma, a aprovação das diretrizes traz avanços para educação do campo. Pode-se dizer que o principal avanço é a possibilidade de participação da comunidade e de movimentos sociais, já que estes e a sociedade civil organizada tiveram uma atuação decisiva para conquistar e implementar a discussão de educação do campo no Brasil. O trabalho educacional dos professores do campo não se resume somente em ensinar a codificar e decodificar. Sua postura na sociedade não pode ser neutra, o ato de educar implica em algo mais do que isso, precisa instigar a emancipação do camponês para o exercício da cidadania.

Silva (1995) evidencia que o que fica cada vez mais claro é que a tese do Estado Mínimo vai se tornando a tese do cidadão mínimo, ou da mínima cidadania, assim a desobrigação do Estado para com a educação vai em contramão com a construção do cidadão de fato, e a escola, a cargo do Estado, é necessária para a formação deste cidadão no intuito de garantir a unidade de princípio mínimos.

A política da educação do campo no estado do Pará, apesar de oferecer ao público rural a oferta da educação básica, ainda conta com obstáculos que precisam ser superados, isso porque, conforme discutido por Hage (2011), Molina (2008) e Caldart (2007), a oferta da educação básica para o povo camponês não passa de uma educação de modelo compensatório, no qual realidade e garantia de direito andam em contramão, já que a oferta da educação básica para esses cidadãos deixa muito “a desejar”, tanto em seu aspecto estrutural, no que diz respeito às instalações adequadas para estudantes do campo, quanto como uma política educacional que

garanta de fato padrões de qualidade exigidos legalmente, e não apenas uma educação de ensino multisseriado, que é a realidade ali presente.

4.3 A Política de Democratização de Acesso ao Ensino Superior

Por ser a educação um direito fundamental do cidadão, não seria possível pensar em um estado democrático de direito por completo, haja vista que a cidadania recai dentre os fundamentos que norteiam o Estado Democrático de Direito brasileiro, conforme declara o Art. 1º, II da CF/1988¹⁴, bem como Melo (2014), ao reforçar a ideia de que a educação é essencial para que o cidadão garanta a participação plena na vida social, isso porque é através dela que se exerce a cidadania. Esse direito necessita de uma prestação positiva do Estado, o qual deve implementar medidas que assegurem este direito a todos, não somente em relação ao seu acesso, mas também à qualidade na sua prestação.

O direito educacional é um dos direitos fundamentais dos direitos humanos e da democracia, devendo ser acessível a todos, conforme consta no Artigo 26 do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos ao determinar que todas as pessoas têm direitos e são iguais perante a lei, sem discriminação alguma, devendo a legislação proibir qualquer forma de discriminação, garantindo a todos os cidadãos residentes no país a proteção igual e eficaz contra qualquer forma de discriminação.

Ainda no âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo XXVI, ressalta a importância do direito à educação superior ao mencionar que todo ser humano tem direito à instrução, devendo ela ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, sendo a instrução elementar obrigatória, enquanto a instrução técnico-profissional deverá ser acessível a todos, assim como a instrução superior. Ao mencionar a importância do direito educacional, Fernandes (2017) reforça o que menciona a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo XXVI, ao notificar que este direito não se encontra restrito ao universo do ensino fundamental, alcançando também o ensino superior. Segundo esse autor, falar em proteção constitucional à liberdade de escolha profissional (Art. 5º, XIII da CF/1988) é, indiretamente, compreender que cabe ao Estado promover prestações para a efetivação do direito ao ensino superior.

¹⁴ Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] II - a cidadania; [...]. (BRASIL, 1988)

Teixeira (2015) destaca que o sistema educacional brasileiro ainda é marcado pelas dificuldades na garantia da universalização da educação de qualidade para a maioria dos seus beneficiários, sendo necessário uso de recursos para garantir a qualidade do direito educacional para todos os cidadãos. O processo educacional do homem foi e continua sendo fundamental para o desenvolvimento da humanidade, motivo pelo qual o seu processo histórico e experiências passadas são essenciais para se compreender os rumos tomados pela educação no presente (RIBEIRO *et al.*, 2017). A educação, assim, é a forma de construção de conhecimentos e atitudes necessárias para integração do homem em sociedade.

Sobre o contexto histórico da educação superior no Brasil, Gomes *et al.* (2018) explicam que a história das Instituições de Ensino Superior (IES) teve início sob a autoridade da Igreja Católica, sendo estas consideradas instituições elitizadas, onde aos poucos ganharam o status de instituições profissionalizantes e de pesquisa, disseminando ideias e adequando-se aos processos de desenvolvimento econômico e social.

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). (MARTINS, 2002, p. 1).

Até a proclamação da República em 1889, Martins (2002) esclarece que o ensino superior foi sendo desenvolvido de forma lenta, seguindo o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, que visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir prestígio social na época, conforme constatou Martins (2002, p.1): “Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes”. Na década de 1920, o debate em prol da criação de universidades e o seu papel na sociedade foi ganhando mais espaço, nesse período as funções das universidades foram as de abrigar a ciência, aqui as universidades não seriam apenas meras instituições de ensino mas centros de saber.

Com o governo provisório de Getúlio Vargas em 1931 houve uma ampla reforma educacional, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos, autorizando e regulamentando o funcionamento das universidades, inclusive a cobrança de anuidade, uma vez que o ensino público nesse período não era gratuito (MARTINS, 2002). Com o regime militar, iniciado em 1964, ocorreu uma desconstrução do movimento estudantil, mantendo sob

vigilância as universidades públicas, haja vista que neste período as universidades eram encaradas como focos de subversão (MARTINS, 2002).

Como o dinamismo do crescimento do setor privado em busca do lucro pode ter ocorrido às expensas da qualidade no ensino superior, apesar da exigência legal da reforma de 1968, ao estabelecer o modelo único de ensino superior com a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, o sistema expandiu-se ocorrendo a proliferação de estabelecimentos isolados e poucas foram as universidades que conseguiram instituir a produção científica.

Nos ensinamentos de Bortolanza (2017), a educação superior no Brasil nasce no modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante em faculdades separadas organizacionalmente entre si, contemplando muitas das distorções que, ainda hoje, são alvos de constantes questionamentos do ponto de vista estrutural e de funcionamento. O autor informa que as universidades foram criadas no Brasil, após muita resistência de Portugal e também de brasileiros que as julgavam desnecessárias na Colônia.

Entretanto, ainda no século XIX, diante das dificuldades encontradas pelas classes dominantes em conseguir acesso para cursar as universidades da Europa, criaram-se medidas para instaurar no Brasil um sistema de Ensino Superior. Essas dificuldades de estruturação do ensino superior condizem com as inúmeras Reformas Educacionais ocorridas ainda na República Velha, até 1930, onde ocorreram constantes discussões e reformas da instrução pública, com critérios políticos acima da base de cunho científico, permearam as reformas, nas quais o quadro não se alterou em grande magnitude posterior a este período, pois a educação continua em busca de um modelo para o alcance de seus propósitos no cenário brasileiro (BORTOLANZA, 2017). Ainda sobre esse contexto histórico da educação superior, Cairá e Siquelli (2016, p. 19) explicam:

De forma tardia, é somente nas últimas décadas do século passado, principalmente, que ocorrerá no Brasil uma acelerada corrida à universalização da educação básica e à expansão do acesso ao ensino superior. Assim como em outros países da América Latina, presenciamos no final do século XX um amadurecimento quanto ao direito à educação como princípio fundante de uma sociedade democrática.

As autoras explicam que a conceituação de políticas públicas em educação se insere no contexto da descrição do histórico de como surgiram as políticas sociais no Brasil. Podendo-se aferir que esse processo histórico se compreende, de certa forma, durante o processo de acumulação capitalista e em suas crises comerciais.

Após grande mobilização de diversos setores, hoje as universidades brasileiras, por meio de políticas públicas, vêm possibilitando mudanças positivas no sentido de acesso ao

ensino superior. Apesar de a vivência numa sociedade apresentar traços marcantes de desigualdades nas suas várias instâncias, o que vem surgindo atualmente é aumento da possibilidade da equidade entre cidadãos. Soares (2014) ressalta que a inclusão de camadas menos privilegiadas nada mais é do que o resgate da cidadania, da plenitude dos direitos sociais, da participação social e política de determinado grupo de cidadãos, dando a eles uma oportunidade na social, política e cultural do país, como o seu exercício como cidadão.

A educação superior no Brasil hoje está protegida constitucionalmente pelo art. 207 da CF/1988. Neste artigo, a Constituição faz nota acerca da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, bem como deixa claro que as universidades brasileiras deverão obedecer o princípio de indissociabilidade¹⁵ entre ensino, pesquisa e extensão:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 1988).

Conforme prevê o artigo, os §§ 1º e 2º do artigo estabelecem como faculdade para as universidades, a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei, regra que se estende às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

A LDB/1996, em seus artigos 43 a 57, estabelece as normas procedimentais para a ministração do ensino superior no Brasil. Em seu Art. 43 sustenta que a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e para colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem

¹⁵ Defende-se que a adoção de tal princípio projeta novas possibilidades epistêmicas e pedagógicas de reprodução, produção e socialização de conhecimentos, o que contribui na efetivação da interdisciplinaridade, além de ser um meio de transcender a dicotomia entre teoria/prática, sujeito/objeto, empiria/razão. Configura a condição de possibilidade para o fazer e o sentido da Universidade. Integrar as três dimensões da universidade não significa anular metodologias e estabelecer um método único de fazer pesquisa, produzir saberes, mas acena para a sensibilidade e abertura de cada qual às contribuições, leituras, compreensões das outras ciências e dos outros métodos. É na mútua contribuição que se afirma a especificidade de cada ciência na construção dos espaços acadêmicos e do mundo comum, afirmando uma identidade universitária. (Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645281>. Acesso em 07 set. 2019).

patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição e atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Em dados sobre o ensino superior no país, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira informa que, em 2017, o Brasil contava com 296 Instituições de Educação Superior (IES) públicas e 2.152 privadas, o que representa 87,9% da rede. Das públicas, 41,9% são estaduais, 36,8%, federais e 21,3%, municipais. Quase 3/5 das IES federais são universidades e 36,7% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Das 2.448 IES brasileiras, 82,5% são faculdades. As 199 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,1% do total de IES. Por outro lado, 53,6% das matrículas da educação superior estão concentradas nas universidades, apesar do alto número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 1/4 dos estudantes. Ainda em 2017, 35.380 cursos de graduação e 63 cursos sequenciais foram ofertados em 2.448 IES no Brasil. Dois terços das IES oferecem 100 ou mais cursos de graduação e 26,7% das IES ofertam até dois cursos de graduação. Em média, as IES oferecem 14 cursos de graduação, 92% dos cursos de graduação nas universidades são na modalidade presencial. O grau acadêmico predominante dos cursos de graduação é o bacharelado (58,7%) (INEP, 2018).

Para realizar o acompanhamento e o padrão de qualidade da educação superior no Brasil, o sistema educacional brasileiro, por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)¹⁶, faz a avaliação da qualidade do nível superior das universidades

¹⁶ O **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)** é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Enade é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes. O Enade é componente curricular obrigatório aos cursos de

brasileiras. Essa avaliação consiste em escala contínua e em cinco níveis, tendo relação direta com o Ciclo Avaliativo do que determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados. O Ciclo Avaliativo do Enade compreende a avaliação periódica de cursos de graduação, com referência nos resultados trienais de desempenho de estudantes dentre as áreas de conhecimento e eixos tecnológicos de cada ano do ciclo (INEP, 2018).

A porta de entrada para os grandes centros universitários atualmente é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que a partir de 2009 vem assumindo grande papel no cenário educacional brasileiro, passando a funcionar como vestibular unificado para o ingresso em universidades públicas e o ingresso de estudantes em universidades particulares por meio de políticas públicas.

O Enem foi criado em 1998 no governo de Fernando Henrique Cardoso e vinculado ao MEC, tinha como objetivo avaliar a qualidade do ensino médio das escolas públicas e particulares do país, visando com isso identificar em quais estados brasileiros os alunos estavam mais defasados e em quais áreas disciplinares os estudantes brasileiros apresentavam mais dificuldades no processo de aprendizagem durante o ensino médio.

Mais adiante, no interstício de 2009 a 2016, o exame ganhou espaço no cenário educacional brasileiro e passou por diversas mudanças, a partir de então o MEC, percebendo que o exame tinha um grande potencial para substituir os vestibulares tradicionais que eram aplicados nas universidades públicas de todo o país pelo Enem, vem elevando o nível de cobrança nas provas. Desde então, o Enem vem se tornando a chave para ingresso nas universidades brasileiras por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU) ou por meio de processos seletivos das próprias universidades.

O Enem é dividido em quatro provas objetivas, com 45 questões de múltipla escolha e uma redação. As provas são classificadas em áreas do conhecimento e componentes curriculares: Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia); Matemáticas e suas Tecnologias (Matemática); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Educação Física, Artes e Tecnologias da

graduação, conforme determina a Lei nº 10.861/2004. É aplicado periodicamente aos estudantes de todos os cursos de graduação, durante o primeiro (ingressantes) e último (concluintes) ano do curso. O Enade tem como objetivo o acompanhamento do processo de aprendizagem e do desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação. Seus resultados poderão produzir dados por instituição de educação superior, categoria administrativa, organização acadêmica, município, estado, região geográfica e Brasil. Assim, serão construídos referenciais que permitam a definição de ações voltadas à melhoria da qualidade dos cursos de graduação por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais. (Disponível em: <http://www.furb.br/web/3237/enade-exame-nacional-de-desempenho-dos-estudantes/o-que-e-o-enade>. Acesso em: 07 set. 2019).

Informação e Comunicação). Na redação, o candidato deve apresentar as quatro competências exigidas: demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita; selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos e demonstrar conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação (ENEM, 2019). A nota de corte do Enem é a nota mínima necessária para que um candidato possa ser aprovado em um dos programas do governo de acesso ao Ensino Superior, obedecendo ordens de classificação. Essas notas de corte podem variar de acordo com a instituição e/ou com o curso pretendido pelo candidato.

Para pleitear uma vaga em algumas instituições de nível superior pública no Brasil, os estudantes precisam realizar as provas do Enem, podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Além do ingresso dos estudantes nas universidades públicas, o Enem também é utilizado como critério de seleção de estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa de estudos no Programa Universidade para Todos (ProUni). Cabe ressaltar que mais de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular (MEC, 2019). Segue abaixo algumas universidades que adotam o Enem como critério de seleção para admissão em sua universidade:

Quadro 5 - Universidades Públicas brasileiras que adotam o Enem como critério de seleção

REGIÃO	ESTADO	UNIVERSIDADE	SIGLA
Norte	PA	Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA
	AM	Universidade Federal do Amazonas	UFAM
	AC	Universidade Federal do Acre	UFC
	RR	Universidade Federal do Roraima	UFR
	AP	Universidade do Estado do Amapá	UEAP
	TO	Universidade Federal de Tocantins	UFT
	RO	Universidade Federal de Rondônia	UNIR
Nordeste	MA	Universidade Federal do Maranhão	UFM
	PI	Universidade Federal do Piauí	UFPI
	BA	Universidade Federal da Bahia	UFBA
	CE	Universidade Federal do Ceará	UFC
	PE	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
	RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN
	PB	Universidade Federal da Paraíba	UFPB
	AL	Universidade Federal de Alagoas	UFAL
	SE	Universidade Federal de Sergipe	UFS

Quadro 6 - Universidades Públicas brasileiras que adotam o Enem como critério de seleção

(continuação)

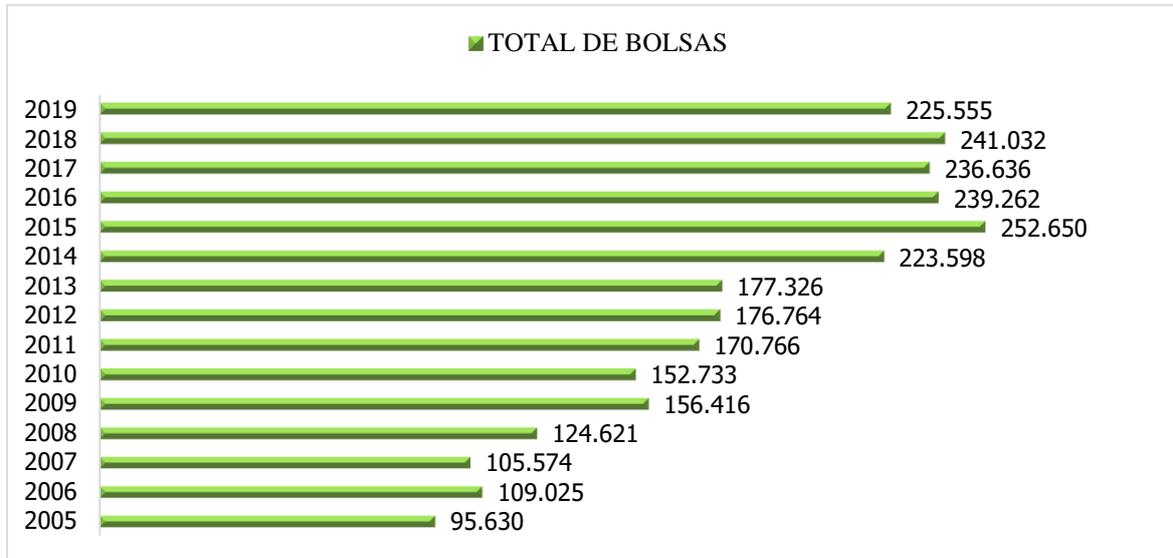
REGIÃO	ESTADO	UNIVERSIDADE	SIGLA
Centro-Oeste	MT	Universidade Federal do Mato Grosso	UFMT
	GO	Universidade Federal de Goiás	UFG
	MS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	UFMS
Sudeste	MG	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
	SP	Universidade de São Paulo	USP
	ES	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES
	RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UniRio
Sul	PR	Universidade Federal do Paraná	UFPR
	SC	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC
	RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) a partir dos dados do MEC (2020)

No quadro acima lista-se apenas algumas das universidades brasileiras que adotam o Enem como critério de admissão. Dentre as universidades apresentadas, algumas reservam apenas uma porcentagem do seu quadro de vagas, enquanto outras utilizam o Enem como critério único de admissão, mas algumas universidades adotam o Enem somente como uma de suas etapas no processo de admissão.

Além das instituições de nível superior públicas do país, o governo torna público para a sua população outras formas de políticas públicas para que os seus cidadãos ingressem no ensino superior em instituições particulares. Iniciativas como o ProUni, o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), bem como o aumento da oferta de cursos superiores a distância e as políticas de cotas, vêm exercendo papel importante para o ingresso dos estudantes brasileiros no ensino superior, porém esse acesso é, por algumas vezes, limitado na redistribuição de oportunidades.

O ProUni é um programa do Ministério da Educação, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (MEC, 2019). O processo seletivo do ProUni é composto por duas fases: processo regular e processo de ocupação das bolsas remanescentes (MEC, 2019). O gráfico abaixo demonstra o quantitativo de bolsas ofertadas pelo ProUni desde a sua criação em 2005 até o ano de 2019.

Gráfico 1 - Quantitativo de Bolsas ofertadas pelo Prouni no período de 2005 a 2019

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) a partir dos dados abertos do MEC (2020)

Analisando a evolução das ofertas de bolsas pelo Prouni apresentada nesse gráfico, verifica-se que a oferta de bolsas de estudos para instituições particulares oscila entre os anos, havendo uma crescente apenas entre 2008 e 2015, sendo que o ano 2015 apresenta o maior quantitativo na oferta de bolsas. Cairá e Siquelli (2016) explicam que ProUni, enquanto política pública de democratização do ensino superior, volta-se para a garantia do acesso, permanência e produtividade acadêmica de estratos da população no ensino superior, com o objetivo de contribuir para a sua inclusão social. O programa em si insere-se no conjunto das políticas públicas, denominadas políticas de ações afirmativas, desenvolvidas pelo MEC, destinadas aos estudantes de baixa renda, na busca da democratização do acesso e permanência desse estrato da população no ensino superior e, conseqüentemente, contribuindo para a sua inclusão social.

Outra importante política pública para acesso ao ensino superior se dá por meio do Fies, antes denominado Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que foi criado em 1999 com o objetivo de financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos superiores presenciais, não gratuitos e com avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo MEC (FUNDEB, 2020). Antes, a operacionalização do Fundo era somente efetuada pela Caixa Econômica Federal, já a partir do ano de 2010 o programa passou a ser de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para contratos firmados a partir de 15 de janeiro de 2010 (FUNDEB, 2020).

O Fies consiste em um programa do MEC destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. O estudante interessado em obter financiamento para o curso

superior deve inscrever-se no processo seletivo do Fies, conduzido pela Secretaria de Educação Superior (SESu) MEC para ser regularmente matriculado em curso de graduação não gratuito, com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), oferecido por IES cuja mantenedora tenha efetuado adesão ao FIES, nos termos da Portaria Normativa MEC nº 1, de 2010. Todas as operações de adesão das instituições de ensino, bem como de inscrição dos estudantes são realizadas pela internet, o que traz comodidade e facilidade para os participantes, assim como garante a confiabilidade de todo o processo (MEC, 2019).

Segundo Moura (2014), desde o seu surgimento em 1999, o Fies vem sofrendo várias mudanças que até então se mostravam bastante tímidas ou sem muitos impactos até a última ocorrida em janeiro de 2010, com a aprovação da Lei nº 12.202/10, que teve como finalidade alterar as regras do financiamento possibilitando uma ampliação do acesso dos estudantes de baixa renda às instituições de ensino privadas.

Ambas as políticas públicas educacionais, Fies e ProUni, constituem-se políticas públicas destinadas a permitir à população de baixa renda acesso ao ensino superior em instituições de ensino privado, seja por meio de bolsas ou financiamento. Essas políticas públicas educacionais mostram-se como instrumentos de democratização do ensino superior à medida que viabilizam a uma parcela da população, por muito tempo excluída, o acesso à educação que lhes permita uma inserção no mundo social e econômico.

Além do Fies e ProUni, as políticas educacionais brasileiras contam com a Reuni que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior no país. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, visa ainda à promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (MEC, 2019).

Em sua formulação, o Reuni teve como principais objetivos garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre

os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior.

Um fato importante a ser destacado é que grande parte das universidades estão concentrados em áreas urbanas, o que dificulta o acesso e a permanência de estudantes de classes menos favorecidas a esta modalidade de ensino, como para os estudantes que moram e estudam no campo e, assim, por sua condição, pode se tornar um desafio conquistar um diploma de nível superior.

Sobre esse ponto destacado acima, Heringer (2018) explica que, ao alcançar uma vaga no ensino superior, o estudante de classe baixa precisa ultrapassar outras barreiras, dentre as quais, a sua permanência na universidade. Partindo desse mesmo entendimento, Soares (2014) esclarece que a vida universitária de estudantes oriundos das camadas populares já é uma barreira a ser ultrapassada, passar no vestibular em uma universidade pode dar a sensação de missão cumprida para muitos estudantes, mas, para grande parte dos alunos de baixa renda, conquistar uma vaga na universidade é apenas o primeiro passo. Soares explica que o maior problema dos alunos abrangidos por ações afirmativas e de baixa renda não está na aprendizagem que obtém no decorrer do curso superior, mas na dificuldade de se manter nos centros universitários devido aos gastos que surgem logo ao iniciar a carreira universitária, sendo necessário que esses estudantes exerçam outras atividades para arcar com gastos que surgem no decorrer do curso.

O caminho de dificuldade que esses estudantes enfrentam, muitas vezes, impede sua permanência na universidade e dificulta a moradia na cidade onde se inscreveu (SOARES, 2014), sendo esse apenas um dos motivos apontado pelo autor:

“Só a vaga não é condição para que alguém possa estudar, muitos alunos do programa vêm do interior e não têm a sorte de contar com a ajuda de parentes”, diz um bolsista de 21 anos, natural de Abaetetuba, Pará. Para ele, a ajuda de custo a todos os bolsistas integrais ajudaria a garantir não só a entrada, mas a permanência do aluno na sala de aula. (SOARES, 2014, p. 8).

É por essa dificuldade de acesso e permanência pelas camadas populares e por grupos específicos que surge no cenário brasileiro, por meio de movimentos organizados, outra forma de ingresso dos estudantes ao ensino superior, as ações afirmativas e o sistema de cotas. Sobre o primeiro grupo, enquadram-se, dentre outros, os *povos do campo*. Essa conquista foi fundamental para esses grupos porque o acesso ao ensino superior sempre esteve direcionado para um grupo de elite, ao passo que o grupo abrangido pelas ações afirmativas geralmente

estão alocados em escolas públicas onde a qualidade do ensino na educação básica é precária e o acesso ao ensino superior torna-se cada vez mais restrito devido ao seu processo de aprendizagem na educação básica.

É o que destaca Heringer (2018) ao relatar que estudantes que concluem o ensino médio nas escolas privadas são tradicionalmente aprovados em maior proporção nos exames vestibulares para ingresso nas melhores universidades brasileiras, geralmente públicas e sem custo para os estudantes. A autora esclarece que esse nível de desigualdade é consequência do próprio sistema, que a longo prazo veio acarretar o que se visualiza nas universidades públicas brasileiras, onde a concentração de estudantes de maior renda e brancos na universidades públicas são bem mais altas do que estudantes de classes menos favorecidas.

Assim se apresenta o quadro referente ao ingresso na educação superior no Brasil nos últimos anos. O sistema de educação superior brasileiro foi, desde sua criação e durante muitos anos, pequeno e exclusivo, pensado para atender uma pequena elite. (HERINGER, 2018, p. 9)

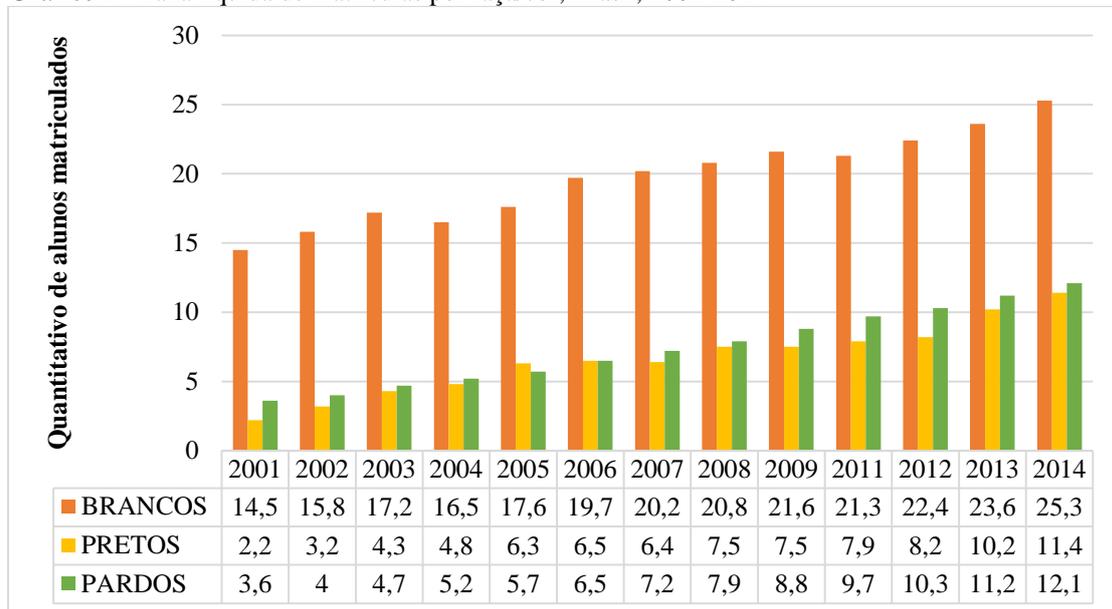
Dado o acesso ao ensino superior ter sido pensado para uma pequena classe, Heringer evidencia que o sucesso efetivo de políticas públicas de inclusão na educação superior para as demais classes vai se dar plenamente na medida em que forem garantidas as condições de igualdade e oportunidades para os estudantes de diferentes origens sociais e características econômicas para este acesso.

A permanência do estudante de classes menos favorecidas na universidade é difícil e registrada por uma série de ações práticas empreendidas por ele e por sua família em resposta aos diferentes obstáculos que vão surgindo ao longo do percurso e grande parte desses entraves são compreendidas como estratégias de sobrevivência na universidade e num sistema de exclusão, que garantirão ao estudante transpor a barreira universitária (SOARES, 2014).

Heringer (2018) aponta que, apesar da seletividade destas instituições e das dificuldades que ainda hoje os alunos que cursaram a educação básica em escolas públicas enfrentaram para acessá-las, foi expressiva a transformação ocorrida nos campi das IFES brasileiras, que possibilitou uma diversificação de perfis estudantis, representando um passo importante na democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, mas a autora esclarece que ainda falta muito para que sejam quebradas outras barreiras para o alcance da democratização do ensino superior pelas classes menos favorecidas, é o que se percebe ao se observar os dados, no Gráfico 2, no qual Heringer apresenta um demonstrativo do acesso ao ensino superior por classes menos favorecidas no período de 2001 a 2014, demonstrando, por

meio do sistema de cotas raciais, a desigualdade no acesso ao ensino superior pelas classes populares:

Gráfico 2 - Taxa líquida de matrículas por raça/cor, Brasil, 2001-2014



Fonte: Elaborado pelo autor (2020) a partir de dados do IBGE/Pnad – Adaptado de “Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico” (HERINGER, 2018).

Pelo gráfico acima é possível verificar que a quantidade de matrículas ocupadas por estudantes brancos nas universidades ainda é bem maior quando comparada às outras raças existentes no país. Apesar de haver uma crescente nas matrículas realizadas por estudantes negros e pardos no decorrer de 2001 a 2014, a maioria das vagas nas universidades ainda são ocupadas por brancos, observando-se, por meio desses dados, que as classes minoritárias ainda estão presas a um passado histórico, no qual um grupo seletivo e de poder aquisitivo ainda está “no pódio” maior da sociedade, enquanto as classes minoritárias carregam consigo as fragilidades/exclusão das suas raízes históricas. “Estes dados confirmavam uma informação que já era conhecida pela sociedade brasileira, principalmente por aqueles que frequentavam o ambiente universitário: o sistema de ensino superior no país era majoritariamente branco, elitizado, com a maior parte dos seus estudantes vindo de escolas particulares” (HERINGER, 2018, p. 9).

Soares (2014) ressalta que, apesar de haver políticas públicas direcionadas para classes que estão fora do poder econômico, ainda é necessário amadurecer o investimento nesta modalidade de ensino para este grupo, no intuito de que se alcance a democratização pretendida. Contudo, não se podem negar os efeitos positivos dos programas já existentes na vida dos estudantes beneficiados. O autor esclarece que, ao possibilitarem a permanência no ensino

superior, dão oportunidade a muitos estudantes de baixa renda de mudarem sua realidade, de terem uma profissão, melhorando sua renda e resgatando sua cidadania.

Nesse viés, é necessário que o governo federal continue buscando o aprimoramento para contemplar mudanças na política de permanência do estudante universitário. Neste mesmo direcionamento, Heringer (2018) aponta que, ainda assim, é preciso pensar em ações que levem em consideração os percursos do público cada vez mais diversificado das universidades públicas e suas experiências cotidianas, consolidando políticas mais participativas, construídas coletivamente e pensadas a partir de seus sujeitos e não como mera estratégia de governança. No mesmo entendimento, Zago (2006), ao refletir sobre o percurso de estudantes universitários de camadas populares, traz relatos dos custos pessoais de se estudar em condições adversas: dificuldade de cumprir com as obrigações acadêmicas, não participação em atividades fora do horário das aulas, não participação nas atividades sociais da turma, sobretudo quando se inserem em cursos mais elitistas.

Sobre as reservas de vagas para ingresso no ensino superior pelas Ações Afirmativas, a Lei nº 12.711/2012, mais conhecida como lei de cotas, estabelece uma sistemática de acompanhamento das reservas e regula que uma porcentagem relevante das vagas serão destinadas a pessoas autodeclaradas pretos, pardos e indígenas, dessa forma:

As ações afirmativas foi uma resposta ao problema acerca das desigualdades sociais, sendo esta responsável por controvérsias nos pontos de vista da sociedade brasileira. Uma forma de conhecer e entender melhor o assunto é fornecer uma amplitude acerca do tema, instigando o senso comum da sociedade, dando margem a uma visão mais ampla e embasada cientificamente de modo a propiciar questionamentos, antes de assumir uma posição favorável ou contrária a essas políticas públicas, (NASCIMENTO, 2017, p. 2-3).

Algumas universidades brasileiras apresentam em seu quadro alguns cursos direcionados especificamente para ações afirmativas, como o caso da Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará (UNIFESSPA) que possuem processos seletivos específicos para moradores do campo, ofertando, por meio de Processo Seletivo Especial para Educação do Campo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo que visa atender à demanda por formação superior dos Educadores das Escolas do campo, com efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das redes de ensino.

Ressalta-se que processos seletivos como esses possibilitam aos habitantes do campo o acesso a um nível superior, porém restringe esses povos a uma atuação restrita profissionalmente, deixando uma parte significativa dos moradores do campo sem alternativas de ingressar em outros cursos de sua preferência no ensino superior, tendo que realizar o Enem

para concorrer às vagas disputadas por diversos segmentos econômicos, deixando estes moradores muitas vezes sem condições de competir com estudantes que estudaram o ensino médio em áreas urbanas, onde o ensino na educação básica se faz mais presente.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo destina-se exclusivamente a seleção de candidatos que se enquadram no seguinte perfil:

- 2.3.1 Candidatos que atuam como Educadores do campo e vivem no campo, preferencialmente, sem formação de nível superior;
- 2.3.2 pertencem a Comunidades do campo, preferencialmente, sem formação de nível superior.
- 2.3.3 O curso de Licenciatura em Educação do Campo visa atender a demanda por formação superior dos Educadores das Escolas do campo, com efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das redes de ensino.
- 2.1.4 Define-se como Educador do Campo o profissional da educação (professor, gestor, monitor, instrutor, coordenador pedagógico e orientador educacional) com atuação em Escolas do Campo ou outros projetos sociais vinculados ao atendimento das demandas formativas das comunidades do campo e povos tradicionais. (EDITAL N.º13 – UNIFESSPA, DE 11 MARÇO DE 2020).

Outras iniciativas, como o Pronera, visam propor projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Esses programas são direcionados para jovens e adultos dos projetos de assentamento criados e reconhecidos pelo Incra, quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados na autarquia, e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário. Por meio do Pronera, muitos jovens e adultos dos assentamentos têm tido acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado). O programa ainda capacita educadores para atuar nos assentamentos como coordenadores locais - multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

Em paralelo ao Pronera, o Pronacampo visa dar apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando com isso ampliar o acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, da formação inicial e continuada de professores, da produção e da disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Cabe ressaltar que apesar de iniciativas, como o Processo Seletivo Especial para os povos do campo, o Pronera e o Pronacampo, disponibilizarem formas de acesso ao ensino superior para os grupos de ações afirmativas, como os moradores do campo, ainda falta muito para que este povo conquiste uma equidade no quis diz respeito ao ingresso nas universidades públicas ou seu ingresso por meio de políticas públicas governamentais de acesso ao ensino superior em instituições privadas, isso porque a educação básica ofertada para os povos do

campo não condiz com a realidade da oferta da educação dada para os estudantes de áreas urbanas, como será melhor discutido na seção 4 do presente estudo.

Ressalta-se também que o Pronera, enquanto programa de inclusão social, se limita a ofertar curso para formação de professores, restringindo o campo de atuação do filho do trabalhador do campo. Com o Enem, como processo seletivo unificado nacional do ensino médio, há a possibilidade desses estudantes de escola pública do campo ingressarem em outros cursos superiores, além dos ofertados exclusivamente para a população campestre, abrindo um leque de possibilidade/cursos de sua preferível escola, oferecendo a eles oportunidade de pleitearem vagas em Instituições de Ensino Superior do país. Ressalte-se que, caso ele almeje outra formação, é obrigado a deixar o local onde reside e de sua família para busca-la, como já discutido no decorrer desta subseção.

Todas as formas de ingresso no ensino superior fazem criar nos estudantes as expectativas para dar prosseguimento nos seus estudos e pleitear uma vaga nessa modalidade de ensino. Apesar do Estado fornecer, a todos os cidadãos, formas para ingressar neste nível de ensino, nem todos estão conseguindo alcançá-la. Nesse sentido, muitos questionamentos se fazem presentes, pois, se a todos os estudantes do país, o Estado garante tratamento igual na forma de ensino, conforme determina a lei, por que alguns alunos adentram em grande escala e outros ficam à margem deste direito? Onde está a dificuldade desse grupo de estudantes para que estes adentrem no ensino superior público ou garantam uma das vagas disponibilizadas pelos programas de governo? Quais são as barreiras que esse grupo de estudantes tem que enfrentar para que este direito seja também, alcançado por eles?

Diante de tais questionamentos, seria necessário um estudo sobre as políticas públicas educacionais no ensino superior com o intuito de verificar sua forma de atuação e detectar se as ações desenvolvidas pelo Estado estão atendendo ao seu objetivo, ou seja, se tais políticas educacionais, de fato, democratizaram o acesso ao ensino superior na medida em que garantem aos cidadãos o direito fundamental à educação.

Para que cada ser humano seja considerado e respeitado como tal, é preciso que possua uma vida digna, o que implica dizer que necessita de condições mínimas que lhe assegurem o respeito e acesso aos direitos fundamentais, dentre os quais o direito à educação, que não é só constitucional, mas um direito humano e tem suas garantias legais firmadas em âmbito nacional e internacional:

A função social do Estado é garantir aos indivíduos o acesso aos seus direitos fundamentais, dentre eles o direito a educação. Tal função é desenvolvida através da implementação de políticas públicas em todas as áreas, como as políticas públicas

educacionais de acesso ao ensino superior, como o Programa Universidade para Todos - Prouni e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - Fies, destinadas a possibilitar as pessoas de baixa renda acesso as instituições de ensino superior privadas (MOURA, 2014, p. 11).

Moura (2014) reforça a ideia de que o Estado Contemporâneo tem função eminentemente social, é o Estado das prestações, incumbindo a ele garantir e preservar os direitos de seus cidadãos, bem como agir em favor de toda a sociedade na busca do bem comum, que é representado pela soma dos direitos fundamentais. O autor também afirma que o Estado tem o dever de garantir ao indivíduo o acesso ao direito à educação, em todos os seus níveis, inclusive no ensino superior, permitindo assim uma maior qualificação e, conseqüentemente, uma inserção no mercado de trabalho.

Compreende-se então que o ensino superior é uma das formas para o cumprimento do exercício da cidadania, no qual não restam dúvidas quanto à sua garantia, pois, considerando que a educação é um direito de todos e para todos, o Estado deve garantir a todos os seus cidadãos o seu alcance, ou pelo menos permitir que todos tenham acesso a ela por meio de políticas públicas de governo. Há uma demanda crescente por educação superior e um reconhecimento sobre sua importância estratégica para o desenvolvimento econômico e social/cidadã (NEVES, 2007). Além disso, a educação insere-se como um direito da coletividade e esse direito permite que o ser humano e os povos subsistem, sendo ela a melhor ferramenta de luta contra qualquer tipo de exclusão, bem como contra outros tipos de injustiças.

Destaca-se que o conhecimento gerado por meio da educação é importante para qualquer área, atividade ou ação, podendo ser visto como algo mais relacionado com a formação moral do indivíduo. Por ser um direito de todos, perpassa o desenvolvimento humano por meio do ensino e da aprendizagem, visando desenvolver e potencializar a capacidade intelectual do homem. Ela é o processo da assimilação pelo qual o indivíduo percorre durante a sua existência, renovando seus aspectos culturais, morais e sua conduta para o seu desenvolvimento em sociedade como cidadão.

Se o ingresso no ensino superior representa para alguns estudantes “uma vitória”, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Pacheco e Ristoff (2004) chamam a atenção para um estudo do Observatório Universitário da IES Cândido Mendes, o qual revela que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que “não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito” (2014, p. 9). Esse dado aponta para a necessidade

de políticas institucionais que sejam dirigidas a promover a permanência dos estudantes nos cursos universitários, principalmente daqueles com maiores dificuldades.

Diante de amplas demonstrações de sua importância, evidencia-se que a educação superior passou a fazer parte do rol de temas considerados prioritários e estratégicos para o futuro das nações e expandir o acesso a esta modalidade de ensino é um grande desafio para aumentar a escolaridade média da população. Promover melhorias nas já existentes e criar mecanismos de inclusão de populações marginalizadas são algumas medidas que devem ser desenvolvidas para que a meta seja atingida.

5 POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO CAMPO DO ESTADO DO PARÁ E A GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO.

Nesta seção será realizada uma análise sobre a política do ensino médio ofertado nas escolas do campo no estado do Pará e no município de Santarém-PA enquanto garantia do direito à educação. Essa discussão será realizada nesta seção por meio das seguintes subseções: O Ensino Médio nas escolas do campo do estado do Pará, que tem por objetivo apresentar informações e caracterização sobre o ensino médio ofertado para as escolas localizadas no campo no Estado do Pará, apresentando os indicadores de desempenho escolar em escolas rurais no Brasil e no estado do Pará no período de 2014 a 2018 e; Ensino Médio nas Escolas do Campo de Santarém-PA, que tem o propósito de apresentar como se dá a oferta do ensino médio para os estudantes do campo no município de Santarém, demonstrando os indicadores de desempenho do ensino médio em escolas rurais no município no período de 2014 a 2018.

5.1 O Ensino Médio nas Escolas do Campo do estado do Pará

Para se compreender o contexto do desenvolvimento das escolas do campo no Estado do Pará, ressalta-se que, no contexto brasileiro, de modo geral, o ensino médio já passou por diferentes modelos de implementação, conforme discutido na subseção 4.1 deste trabalho. Com a nova LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação, passou-se a ter o ensino médio em três anos com carga horária mínima de 800h.

As políticas de organização do ensino médio no estado do Pará estão alinhadas de acordo com o que determina a CF/1988 (Art. 205 e 208) ao garantir o direito à educação a todos os brasileiros, determinando-se que esta modalidade de ensino se dará de forma progressiva¹⁷ e universal.

A LDB/1996 classifica o ensino médio como uma das etapas da educação básica e tem duração de 3 anos. Dentre as suas finalidades, a LDB/1996 esclarece que o ensino médio, como etapa da educação básica, objetiva consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, visando com isso a preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania do educando. Contempla ainda o aprimoramento do educando como ser humano, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento

¹⁷ “A educação progressiva é uma das tradições educativas mais fascinantes dos Estados Unidos da América, destacando-se pela sua visão humanista da educação e pelo compromisso com o aprofundamento da democracia através da escolarização” (BRANCO, 2014, p. 783).

crítico, bem como a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 3, de 26 de junho de 1998, que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no país, estabelece que esta modalidade de ensino, enquanto etapa da educação básica, deverá obedecer os princípios da estética da sensibilidade, que objetiva estimular no estudante a criatividade, facilitando a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação e a convivência com o incerto e o imprevisível; e o princípio da política da Igualdade, na qual se reconhece a educação como um dos direitos fundamentais e humano do cidadão. Quanto à organização do currículo do ensino médio, os Arts. 10 e 11 da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, define que a estrutura curricular do ensino médio será organizada nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 1988).

De acordo com Lima (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram uma estratégia elaborada pelo MEC objetivando o cumprimento deste regulamento em nível nacional, no qual cada ente federativo deveria organizar sua rede de ensino a partir das Diretrizes constantes na Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, articulando os diferentes níveis e sistemas, exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, conforme estabelece os Artigos 8º, 9º, 10 e 11 da LDB/1996.

No estado do Pará, o ensino médio também é regulado pela Resolução Nº 001 de 05 de novembro de 2010. O Art. 30 da Resolução estabelece que a finalidade do ensino médio enquanto etapa da educação básica é consolidar e aprimorar os conhecimento adquiridos no ensino fundamental e deve preparar o estudante para o exercício laboral e para o exercício da cidadania, de modo que o educando seja capaz de se adequar às novas condições de ocupações ou aperfeiçoamentos após a conclusão do ensino médio. No direcionamento da Resolução Nº 001/2010, Nascimento (2017) ratifica este entendimento ao afirmar que o ensino médio é a etapa mais aprofundada do ensino fundamental, na qual os estudantes amadurecem suas escolhas e buscam perspectivas de futuro, sendo esta etapa o ponto de partida para a busca de qualificação profissional para alguns estudantes.

Quando nos referimos ao ensino médio para a população rural no estado do Pará, a Resolução Nº 001 de 05 de novembro de 2010 faz as seguintes recomendações:

Art. 96. A oferta de Educação Básica para a população rural, em suas variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores Artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras,

indígenas e outros – no Sistema Estadual de Ensino do Pará deverá ser promovida mediante à implementação das adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região do Estado, especialmente: I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos no meio rural; II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III. Adequação à natureza do trabalho no meio rural.

Art. 97. O Sistema Estadual de Ensino do Pará, dada a importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à educação profissional de nível técnico. (PARÁ, 2010)

O que pretende se alcançar com a presente resolução é a garantia do direito à educação aos povos do campo respeitando suas peculiaridades e permitindo a esses povos o exercício de sua cidadania. A presente resolução considera que a oferta desta modalidade para o povo do campo é uma forma de garantir o desenvolvimento do país, cujo paradigma tenha como referências, a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos. Independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, o Estado deve garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico.

O ensino médio para os povos do campo no estado do Pará é ofertado, dentre outros meios, pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), ou ainda, por meio de anexos de escolas urbanas, na qual professores que ministram as disciplinas nessas escolas são encaminhados para esses anexos para ministrar as disciplinas.

O SOME, no estado do Pará, é regulamentado pela Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014, e dá as seguintes orientações quanto a esta modalidade:

Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.

Parágrafo único. O Ensino Modular é direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível de ensino fundamental e médio para a população escolar do interior do Estado, onde não existir o ensino regular, de modo complementar ao ensino municipal.

Art. 3º O Sistema de Organização Modular de Ensino deve ser desenvolvido em consonância com as orientações e diretrizes curriculares vigentes no Estado do Pará e no Brasil.

Art. 4º O Ensino Modular terá os seguintes objetivos e fins: I - assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade; II - levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia; III - valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo; IV - garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades; V - possibilitar aos alunos a

conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio; VI - garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado. (PARÁ, 2014)

Apesar de a legislação assegurar o direito à educação básica para a população rural, o que se revela nas escolas do campo é uma realidade totalmente diversa das preconizadas nos textos normativos, é o que Nascimento *et al.* (2017) expõem em seu estudo sobre as fragilidades do ensino médio no município de Abaetetuba no estado do Pará, onde foi possível evidenciar que o ensino médio em escolas do campo ainda é precário e está longe dos padrões de qualidade determinados pelas legislações vigentes. Nascimento *et al.* (2017) discutem essa precariedade por meio das falas das seguintes alunas de escolas do município de Abaetetuba-PA:

“Particularmente, eu não posso falar assim: ‘Ah! Eu estou preparada para fazer uma faculdade, preparada para fazer uma prova do Enem e outras coisas’. Aqui na escola não estou preparada. Fazendo a comparação do conteúdo ensinado com a de outras escolas, o que nós temos aqui não prepara para continuidade dos estudos, não aprofunda para se fazer uma prova assim, entendeu.” (ALUNA C – Tarde).

“Acho que uma pessoa que estuda só na escola pública, com notas, não está preparada para entrar ou fazer o nível superior. É por isso que hoje se tem cursinho para reforçar a preparação. Porque o Ensino Médio ajuda muito para gente saber, mas, em minha opinião, somente ele na sociedade não te dá qualificação necessária para cursar o nível superior. Pessoas que estão fazendo cursinho hoje são porque elas compreendem que só o Ensino Médio não dá essa formação.” (ALUNA A – Manhã). (NASCIMENTO *et al.*, 2017, p. 425- 426).

Pelo relato das alunas na pesquisa de Nascimento *et al.* (2017), é possível evidenciar que escolas localizadas no campo não oportunizam a estes estudantes a continuidade nos estudos, devido o oferecimento de ensino médio precário em escolas do campo. Outro relato sobre as fragilidades da educação do campo está nos estudos de Hage (2017) que menciona que escolas do campo estão sendo fechadas em grande escala, em quantitativos, e aponta que mais de cem mil escolas foram fechadas no Brasil no período de 2000 a 2015, e só no Estado do Pará foram 5.355, sendo 4.411 na cidade e 944 no campo.

Ainda que leis garantam o ensino médio para o cidadão do campo, há muitas discussões no que diz respeito ao exercício de fato deste direito, isso porque o direito à educação apresenta mazelas históricas e, ainda que esteja protegido em registros legais, muito se falta para atingir o grau de excelência deste direito por todos os cidadãos.

Estudiosos como Silva e Pereira (2013) ressaltam que apesar da maior abrangência e obrigatoriedade da oferta do ensino médio no país, no estado do Pará, essa modalidade de ensino apresentou diversos contextos na busca pela expansão e qualidade no ensino, uma vez que os resultados dessa etapa de ensino no Pará não têm refletido os esforços das políticas públicas implementadas para o desenvolvimento do ensino médio paraense, isso porque a

realidade que se reproduz no Estado é resultado do que ocorreu historicamente no Brasil, uma vez que “essa etapa da Educação Básica é marcada pelo abandono e reprovação e tem sua expansão ameaçada pela evasão e anos de repetência que assolou os alunos do Ensino Fundamental que delega ao ensino médio taxas históricas de distorção idade-série” (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 11).

Ao longo do tempo, o Ensino Médio vem sendo marcado por essas características, as quais têm refletido negativamente sobre os jovens que passam por esse nível de ensino, sem que este marque suas vidas, dando-lhes condições de prosseguir estudos ou condições de acesso ao trabalho (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 18).

Analisando o Ensino médio no Estado do Pará, conforme Silva e Pereira (2013), esta etapa da educação básica envolve uma série de desafios que ainda precisam ser enfrentados pela sociedade. Os autores comentam que, para haver uma eficiência desta modalidade de ensino, é necessário romper com algumas fragilidades decorrentes do passado histórico. É necessário que se rompa essas barreiras e que haja uma maior preocupação pelas instituições públicas e privadas do estado do Pará, devendo o Ensino Médio ser considerado como uma etapa decisiva na vida dos estudantes, pois é a partir daí que os estudantes decidirão a próxima etapa de sua vida, conforme preconizado na LDB/1996 e na CF/1988, ao destacarem que um dos objetivos da educação é a entrada no mundo do trabalho e o exercício de sua cidadania.

Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2012, p. 25), o Ensino Médio ideal para o Brasil seria aquele “que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, unilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”.

Silva e Pereira (2013) destacam que o ensino médio, enquanto etapa final da educação básica, tem sido o alvo permanente de discussões no cenário educacional, dado o quadro histórico de fracasso dessa etapa da educação formal ao longo das últimas décadas. Os autores consideram que o ensino médio atualmente ainda é um dos principais desafios para as políticas educacionais em função das perdas materiais e humanas determinadas pelos baixos resultados alcançados, especificamente no estado do Pará, e pela sua posição em relação aos demais estados da região norte do Brasil, (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 10).

O Ensino Médio tradicional já demonstrou sua inadequação, concretizada nos resultados negativos, e sua incapacidade de responder às necessidades formativas da nossa juventude, particularmente dos que necessitam da educação pública. Não consegue produzir a educação de qualidade social necessária aos educandos que, nessa etapa da vida, deveriam ter acesso a um conhecimento estimulador da construção de seu projeto de vida, um conhecimento pertinente a sua formação como cidadão, agente da vida social e com as capacidades técnicas necessárias para a

inserção no mundo do trabalho. Os sintomas da crise no Ensino Médio já foram percebidos pela sociedade. O Estado está desafiado a produzir medidas na forma de políticas públicas para evitar que as novas gerações continuem sendo excluídas pelo fracasso escolar. (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 12).

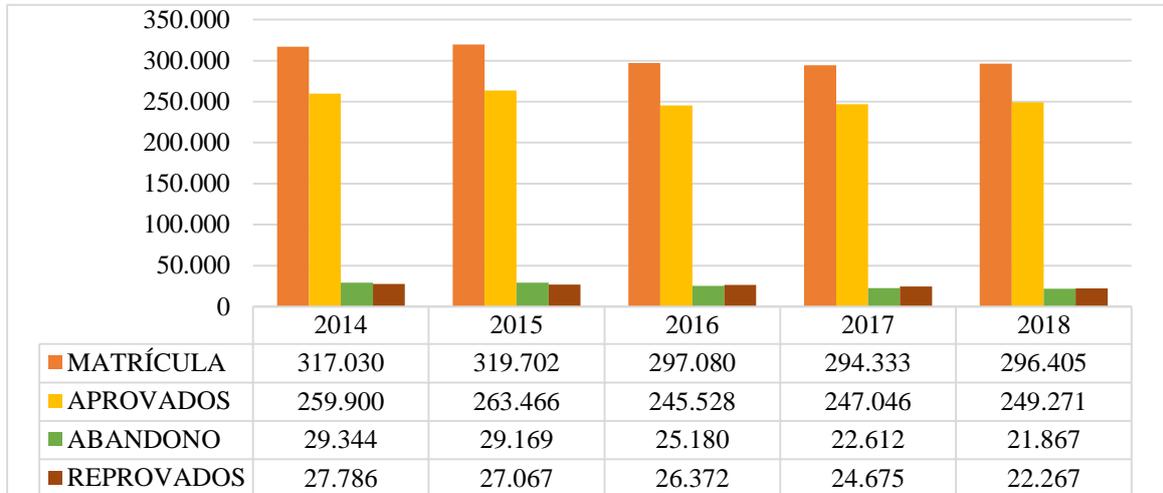
O que se revela hoje no ensino médio no estado do Pará é a falta de efetivação de instrumentos normativos e políticas adequáveis para o contexto local, bem como ações de permanência de estudantes nas escolas, buscando meios de redes de escolas com condições de desenvolver um currículo que atenda as suas necessidades (SILVA; PEREIRA, 2013). Sob um outro ponto de vista, Lima (2018) esclarece que o ensino médio vem ganhando destaque no cenário educacional brasileiro, bem como no estado do Pará, isso porque:

No campo das políticas educacionais, o Ensino Médio passou a ter destaque nas reformas pós LDB 9394/96, com a instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), com objetivo de avaliar o desempenho do estudante da escola pública ao fim da escolaridade básica; implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definida pela Resolução CNE/CEB N° 3 de 26 de junho de 1998; o Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2010, aprovado pela Lei N° 010172, de 9 de janeiro de 2001; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007; o documento de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil, criado pela Portaria n°. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria n°. 386 de 25 de março de 2008; o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria n° 971, de 9 de outubro de 2009; as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definida pela Resolução N° 02, de 30 de janeiro de 2012; Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011 a 2020 e o atual Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024. (LIMA, 2018, p. 83-84).

A expansão do Ensino Médio no país e no estado do Pará, apesar de ser universalizado, ainda não foi capaz de superar as desigualdade educacionais elevadas entre as regiões e segmentos populacionais urbanos e rurais. Nascimento *et al.* (2017) pontuam que a precariedade do ensino ainda é uma realidade que atinge diversas regiões do país. Condições físicas, materiais e a falta de políticas que garantam a permanência e a conclusão dos estudos ainda são elementos que evidenciam tal realidade nos municípios da Amazônia paraense.

Diante desse contexto do ensino médio e sua implementação nas escolas do campo no estado do Pará, explora-se como essa modalidade de ensino se apresenta em dados do Brasil e do estado do Pará no período de 2014 a 2018, conforme demonstrado nos Gráfico 3 e 4, para melhor se analisar o que revelam quando se observa a garantia do egresso ao ensino superior.

Gráfico 3 - Taxa de rendimento escolar do Ensino Médio de Escolas Rurais no Brasil no período de 2014 a 2018



Fonte: Elaborado pelo autor (2020) a partir dos dados da plataforma digital QeduBrasil.

O Gráfico 3 mostra o número de alunos matriculados, aprovados, abandonos e reprovados no Brasil no período de 2014 a 2018, no qual se pode observar que no ano de 2014 o número total de alunos matriculados foi de 317.030, sendo que, nesse mesmo ano, o número de alunos aprovados foi de 259.900, de reprovados 27.786 e 29.344 abandonos.

Já no ano de 2015, os números foram um pouco mais positivos em comparação a 2014, o total de reprovados culminou em 27.067 enquanto o quantitativo de abandono foi de 29.169 e o número de aprovados consistiu em 263.466, enquanto o número de matrícula neste ano apontou 319.702.

No ano de 2016 foi apontado que houve 26.372 alunos reprovados, contando com 25.180 alunos que abandonaram a escola do campo em 2016, o número de aprovados foi de 245.528 e o número de matrículas apresentou uma queda em comparação a 2014 e 2015, indo para 297.080. Já no ano de 2017, o número de reprovados foi de 24.675, o número de abandono consistiu em 22.612, o quantitativo de aprovados ficou em 247.046 e a taxa de matrícula consistiu em 294.333.

E em 2018 o quantitativo de reprovados foi o menor em comparação aos outros três anos, sendo de 22.267, a taxa de abandono apresentou 21.867, já o quantitativo de aprovados apresentou 249.271 e em relação a matrícula não houve um aumento tão significativo, sendo de 296.405.

Nessa direção, observa-se que, acerca do direito à educação e ao acesso ao ensino superior, na última década, houve um aumento considerável na geração mais jovem (25-34

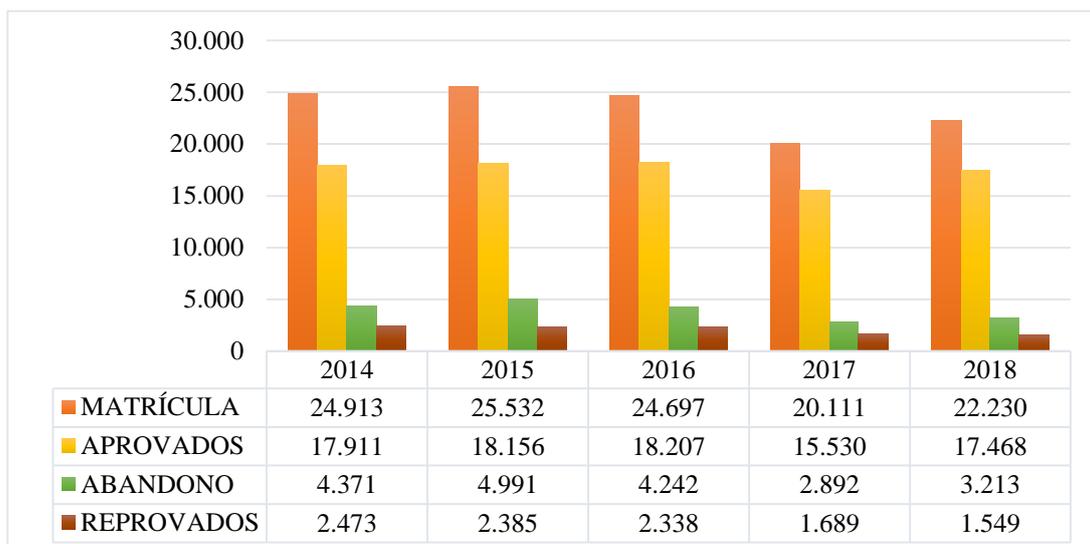
anos), de 11% em 2008 para 21% em 2018. Desse modo, o aumento da escolaridade terciária requer aumento do acesso e altas taxas de conclusão, ambas são relativamente baixas no Brasil (IBGE, 2018).

Além disso, somente 33% dos estudantes que ingressam no programa de bacharelado no Brasil se formam dentro de sua duração teórica (4 ou 5 anos, dependendo do programa) (IBGE, 2018). Após três anos adicionais, a taxa de conclusão aumenta para 50%, ainda abaixo da média de 67%. Dos demais alunos que não se formaram nesse período, cerca de um terço ainda estão matriculados no ensino superior e dois terços deixaram o sistema sem se formar. Tal fato apresenta-se como uma séria problemática relacionada àqueles alunos que conseguiram chegar a universidade, mas que em detrimento de alguma casualidade deixaram de concluir a graduação.

Sabe-se que as IESs públicas brasileiras são gratuitas, enquanto as IESs privadas cobram valores específicos para a graduação. Então o domínio da provisão privada paga e o número limitado de vagas em instituições públicas livres criam um ambiente complexo para os formuladores de políticas que buscam garantir que o acesso ao ensino superior não seja prejudicado pelo status socioeconômico dos alunos.

Diante do contexto a nível nacional, o gráfico abaixo apresenta a análise dos dados em relação à taxa de rendimento escolar do ensino médio em escolas rurais do estado do Pará no período de 2014 a 2018.

Gráfico 4 - Taxa de rendimento escolar do Ensino Médio de Escolas Rurais no Estado do Pará no período de 2014 a 2018



Fonte: Elaborado pelo autor (2020) a partir dos dados da plataforma digital QeduBrasil

O Gráfico 4 apresenta o senso escolar de escolas que ofertam o ensino médio em escolas do campo no Estado do Pará. Observa-se que o quantitativo de alunos matriculados em 2014 consistiu em 24.913, em relação ao número de aprovados foram apresentados 17.911, já aqueles que abandonaram o ambiente escolar totalizaram 4.371 alunos, por fim, apresenta-se o número de alunos que foram reprovados, destacando um quantitativo de 2.473 sujeitos.

Já no ano de 2015, é possível visualizar que o número de matrículas deu um salto quando comparado ao quantitativo do ano anterior, já que foram 25.532 alunos matriculados no ensino médio em escolas rurais do estado do Pará, quanto ao número de alunos aprovados, também se mostrou superior em comparação aos dados obtidos em 2014, pois foram aprovados 18.156 alunos, no entanto, quando se trata dos dados relacionados ao abandono escolar, o ano de 2015 mostrou-se superior ao ano de 2014, haja vista que contou com 4.991 abandonos. Quanto o número de alunos que foram reprovados, foi inferior ao do ano 2014, contando com 2.385 alunos que foram reprovados.

Já em 2016 o quantitativo de aprovados foi 18.027, o de abandono foi de 4.242, em contrapartida, foi apontado que houve 24.697 alunos reprovados, mostrando uma redução quando comparados aos dados obtidos em 2015 e superior aos obtidos em 2014, e também houve redução no número de matriculados em comparação aos dois anos anteriores, sendo de 24.697. O ano de 2017 apresentou 20.111 alunos matriculados no ensino médio, o menor quantitativo entre todos os anos comparados, 15.530 que foram aprovados, 2.892 abandonaram as salas de aula e 1.689 foram reprovados.

Já em 2018 viu-se que o número de matrículas superou o quantitativo de matrículas do ano anterior (2017), pois em 2018 foram apresentadas 22.230 matrículas, ou seja, 2.121 alunos a mais do que em 2017, mas ainda foi menor que os quantitativos de 2014 a 2016. O número de alunos aprovados foi superior ao do ano de 2017, haja vista que em 2018 foram aprovados 17.468, em relação ao número de abandono constatou-se que 3.213 alunos desistiram de cursar o ensino médio em escolas rurais no Pará, quanto ao número de reprovados houve uma quantidade menor em comparação a 2017, apresentando 1.549 reprovações.

Pelos dados apresentados, a taxa de abandono e reprovação em escolas do campo no Estado do Pará ainda são significantes em relação ao número de matrículas, totalizando 19.709 abandonos e 10.434 reprovações, em um universo de 117.483 matrículas. Esses dados demonstram que a educação em escolas rurais carecem de políticas públicas que garantam a permanência e a conclusão de estudantes do campo na educação básica. Hage (2010) aponta que, em muitos casos, esses dados refletem o descaso pelo poder público para com os povos do campo, onde a educação ali ofertada é apenas uma educação assistencialista e não garante os

padrões de qualidades exigidos nos dispositivos legais brasileiros. A educação para este povo sempre foi deixada em segundo plano, o que pode ser comprovado pelo contexto histórico educacional no qual se apresenta o sistema educacional brasileiro, a falta de políticas públicas eficazes para os povos do campo refletem os altos índices de abandono e desistências de alunos que ali residem.

Apesar de diversos esforços nos últimos anos, por meio da formulação de políticas e ações específicas, ainda é grande o número de jovens do campo, na idade recomendada ou não, fora do ensino médio, sem contar o número de jovens e adultos nessa faixa etária ou acima dela que, por motivos diversos, não concluíram o ensino fundamental e, portanto, estão impedidos de efetuar sua matrícula, dadas as exigências legais. Os dados informam que, dos 6.462.124 alunos do ensino médio, 22.230 alunos foram matriculados no ano de 2018 nas escolas do campo, o que demonstra a necessidade de maior articulação entre os entes federados para intensificar as ações, a fim de garantir o direito à educação da população do campo.

No Pará, 65% dos alunos de 16 anos concluíram o ensino fundamental. No entanto, a proporção no ensino médio caiu muito: aos 19 anos, apenas 51% das pessoas concluíram essa etapa. Dos últimos anos do ensino fundamental ao médio, o número no IDEB também diminuiu significativamente, destaca-se que de cada 100 alunos matriculados, 51 concluíram o ensino médio aos 19 anos.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2020 menciona o fato de que a renda familiar dos jovens afeta seriamente suas chances de conclusão do ensino fundamental. De acordo com o Anuário, embora 87,9% dos jovens de 19 anos nas famílias mais ricas tenham concluído o ensino médio em 2019, essa proporção é de apenas 51,2% dos mais pobres. As diferenças entre os níveis socioeconômicos também aparecem na aprendizagem: 7 em cada 10 alunos de alto nível socioeconômico na terceira série do ensino médio aprenderam português em 2017; entre os alunos do Nível Social Econômico (NSE), essa proporção é muito baixa, correspondendo a 2 em cada 10 alunos. Esses e outros dados apresentados no Anuário escancaram as enormes iniquidades educacionais existentes no país, fato que precisa receber máxima atenção do poder público na resposta aos novos desafios advindos com a pandemia.

Nessa direção, destaca-se, também, que o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020) apontou que a taxa líquida de matrícula do Ensino Médio apresentou crescimento em 2019. Isso significa que, após vários anos de tendências constantes, a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio parece estar aumentando em um ritmo mais rápido. Conforme previsto pelo PNE, manter esse crescimento é fundamental para atingir o patamar de 85%. A análise dos indicadores mostra também que entre os jovens de 15 a 17 anos que cursavam o

ensino médio recomendado (71,1%) em 2019, há uma grande defasagem no percentual de jovens, acima de 90%.

Além disso, a proporção de alunos que conseguem concluir essa etapa da educação até os 19 anos ainda é muito baixa, atualmente em torno de 65%. Em suma, devido ao alto índice de reprovação e à distorção da idade, parte importante do acúmulo desde o final do ensino fundamental, os jovens são deixados para trás na trajetória de desenvolvimento da escola. Nos 25% mais pobres, essa realidade é ainda mais crítica, entre os menores de 19 anos, o índice de conclusão dessa etapa é de 51%. Para os ricos, essa proporção é de 88%, o que superou a previsão do PNE.

Acredita-se que entre os 25% mais pobres dos jovens de 15 a 17 anos, 61,8% ingressam no ensino médio. Essa proporção é de 90,8% dos 25% mais ricos. É de 36,7 pontos percentuais a diferença entre a taxa de conclusão do ensino médio na idade recomendada entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres. Desde 2012, a proporção de jovens que recebiam o ensino médio atingiu cerca de 50% no início dos anos 2000. Desde 2012, a taxa de conclusão na idade esperada cresceu cerca de 13 pontos percentuais, passando de 51,7% para 65,1%. As desigualdades de acesso se refletem também na taxa de conclusão.

Em relação à população do campo, um dos múltiplos objetivos do PNE é considerar as áreas indígenas e o restante de quilombos. As metas incluem sempre trabalhar para superar as desigualdades, incluindo o acesso às oportunidades escolares, elevando o nível de educação e melhorando a qualidade. Para tal, é imprescindível assegurar uma integração efetiva na sociedade, conceber projetos específicos para estes grupos e disponibilizar materiais didáticos adequados, já que das 55.345 escolas na zona rural, apenas 8.066 utilizam materiais pedagógicos para a educação do campo, ou seja, somente 15% das escolas da zona rural utilizam material pedagógico para Educação do Campo.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020), no Pará, em cada 100 alunos, os que estão há mais de dois anos atrasados em relação às notas daquele ano e às que deveriam participar são: 21 anos no ensino fundamental inicial, 39 anos no final e 47 anos no ensino médio. Como resultado, apenas 47 em cada 100 jovens concluíram o ensino médio até os 19 anos.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), no ano de 2012, 61% dos jovens de 15 a 17 anos cursavam o Ensino Médio. No entanto, esse percentual aumentou significativamente, atingindo 68,7% em 2018. Porém, se mantida a taxa média de crescimento registrada entre 2012 e 2018, a meta do PNE, que é a taxa líquida de matrícula na trajetória escolar nesta fase, só será alcançada em 2030 (ou seja, seis anos após o período

estabelecido). Vale ressaltar a proporção de jovens de 15 a 17 anos na escola, 91,5%, e a proporção de jovens efetivamente cursando o ensino médio, 68,7%, o que pode ser explicado pelo alto índice de distorção etária-série. Isso também ajuda a entender o fato de que em 2018 apenas 63,6% das crianças de 19 anos concluíram essa etapa.

Com base no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), destaca-se que o PNE (Lei 13.005/2014) preocupa-se com a educação para a população do campo, para os moradores de áreas indígenas e remanescentes do quilombo, como forma de superar os obstáculos à redução da desigualdade educacional. No entanto, o desafio não é apenas quantitativo, é necessário promover a verdadeira inclusão desses grupos por meio do uso de línguas indígenas e de materiais específicos do povo quilombola.

Vale destacar que em 2018 houve um total de 5,5 milhões de matrículas no campo. No entanto, nesse mesmo ano, de acordo com Campelo (2019), houve o fechamento de 438 escolas extintas no Pará e, desse quantitativo, 369 era do campo, de 2014 a 2018 um total de 1.700 escolas foram fechadas, mas um dado que chama a atenção é o fato de que 75% desse total eram escolas de comunidades rurais, municipais, multisseriadas, unidocentes, responsáveis por atender poucos estudantes em detrimento do tamanho das comunidades, as quais em geral enfrentam problemas relacionados à acessibilidade.

Muitos estudantes que dependem do ensino público são alijados do processo educacional, fato que tende a comprometer a educação básica obrigatória, gratuita e de qualidade a estes estudantes. Diante de tais achados trazidos até aqui, é notória a deficiência do Governo no Estado do Pará quanto ao investimento em políticas públicas responsáveis por uma intervenção eficiente e rápida na educação do campo.

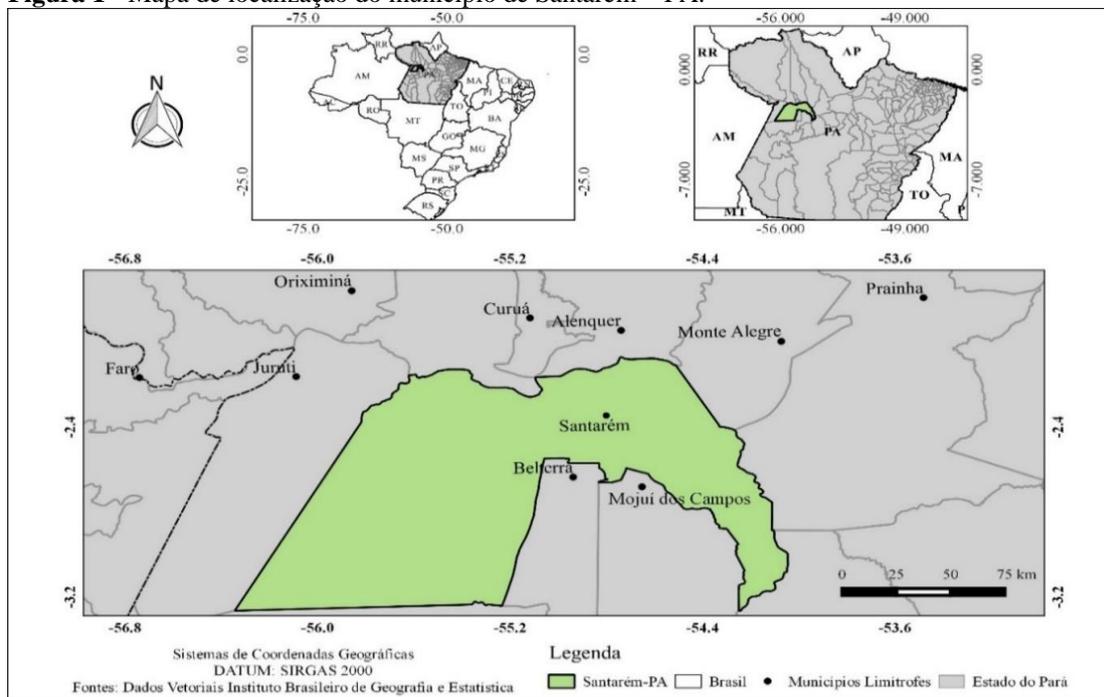
Em relação a uma alternativa em prol da solução desse problema educacional, destaca-se maiores investimentos do Governo do Pará em direção à educação de nível médio básico com qualidade. Além do mais, seria essencial que fosse ofertada uma educação integral, para a construção de uma educação com qualidade para a população do campo, que, além de estudar, precisa trabalhar.

5.2 Ensino Médio nas Escolas do Campo de Santarém-PA

Destaca-se nesta subseção a implementação do ensino médio nas escolas do campo na cidade de Santarém-PA, que não se apresenta muito distante da realidade do contexto do ensino médio das escolas no estado do Pará de modo geral. Apresenta-se, primeiramente, a

localização do município de Santarém no estado do Pará e alguns dados do município, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - Mapa de localização do município de Santarém – PA.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Santarém foi fundada pelo Pe. João Felipe Bettendorff, em 22 de junho de 1661, o atual nome Santarém faz referência à cidade Portuguesa de Santarém. Ao chegar no município, o fundador construiu a capela, de taipa, onde atualmente encontra-se a imagem de Nossa Senhora da Conceição. Trinta e seis anos depois, em 1697, foi inaugurada a Fortaleza do Tapajós, numa colina próxima ao Rio Tapajós, para melhor proteção dos ataques de estrangeiros que o município sofria no período.

A Aldeia dos Tapajós, como era nomeada, foi elevada à categoria de vila, em 14 de março de 1758, por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, governador da Província do Grão Pará no período, a partir de então a vila passou-se a ser nomeada de Santarém. O município foi elevada à categoria de cidade, em 24 de outubro de 1848, em consequência de seu notável desenvolvimento.

De acordo com as estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação do IBGE (2020), no ano de 2020, sua população foi estimada em 306.480 habitantes, sendo então o terceiro município paraense mais populoso, o oitavo mais populoso da região norte e o 91º mais populoso município do Brasil. Ocupa uma área de 22.887,080 km², sendo que 97 km² estão em perímetro urbano. O município possui um Produto Interno Bruto (PIB) de

R\$ 16.318,44, ligado principalmente ao setor de serviços e comércio, mas também ao extrativismo e à indústria. É o sétimo município com maior PIB do estado (IBGE, 2018).

O município é denominado poeticamente como “Pérola do Tapajós” e “Capital do Tapajós” possuindo um potencial turístico devido às belezas naturais, a uma biodiversidade com potencial cultural dos seus povos e por apresentar perspectivas de crescimento científico a partir das instituições de ensino superior que se concentram na cidade.

Além disso, Santarém-PA apresenta um IDEB de 5,5 nos anos iniciais do ensino fundamental e 4,4 nos anos finais da rede pública de ensino (IBGE, 2017). A oferta do Ensino Médio no município é de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino, sendo que instituições particulares também ofertam esta modalidade. A regulamentação do Ensino Médio em Santarém segue os mesmos direcionamentos legais da CF/1988, da LDB/1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998) e da Resolução nº 001 de 05 de novembro de 2010 que regulamenta a educação no estado do Pará. Sobre o sistema educacional no município de Santarém, Colares (2006) explica:

O ensino público fundamental e médio do município de Santarém é administrado pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED e pela 5ª Unidade Regional de Educação – 5ª URE, órgão representante da Secretaria Estadual de Educação. A SEMED administra 100% do ensino público fundamental na zona rural e 70% na zona urbana. A 5ª URE administra 22% do ensino fundamental na zona urbana e outros 8% são administrados pela rede particular. No ensino médio, 98% são oferecidos pela 5ª URE e os 2% restantes pela rede particular (COLARES, 2006, p. 98).

No ano de 2011 por exigência do MEC, a SEMED criou a Coordenação de Educação do Campo, substituindo a Assessoria de Rios e Planalto que atuavam na região do campo no município. Essa Coordenação tem como objetivo organizar e coordenar as escolas do campo e melhorar a qualidade do ensino dos alunos, antes o que se observava era um trabalho estanque, fragmentado, pois essas coordenações caminhavam separadamente, tanto em relação às escolas, como em relação à situação de alunos e de professores.

A oferta do Ensino Médio para os povos do campo no município de Santarém chega sob duas modalidades: a primeira se dá por meio da disponibilização de escolas municipais que funcionam como anexo de escolas estaduais localizadas nas áreas urbanas. Nesta modalidade, o município oferta o Ensino Médio na modalidade regular e, atualmente, disponibiliza 6 escolas municipais do seu quadro para 7 comunidades localizadas no campo para que o Ensino Médio chegue até esses cidadãos. O quadro a seguir demonstra as escolas e as respectivas comunidades atendidas pelo Ensino Médio em sua modalidade regular no município de Santarém-PA.

Quadro 7 - Comunidades que ofertam o Ensino Médio em escolas do campo no município de Santarém-PA por meio de escolas municipais que funcionam como anexo de escolas estaduais urbanas

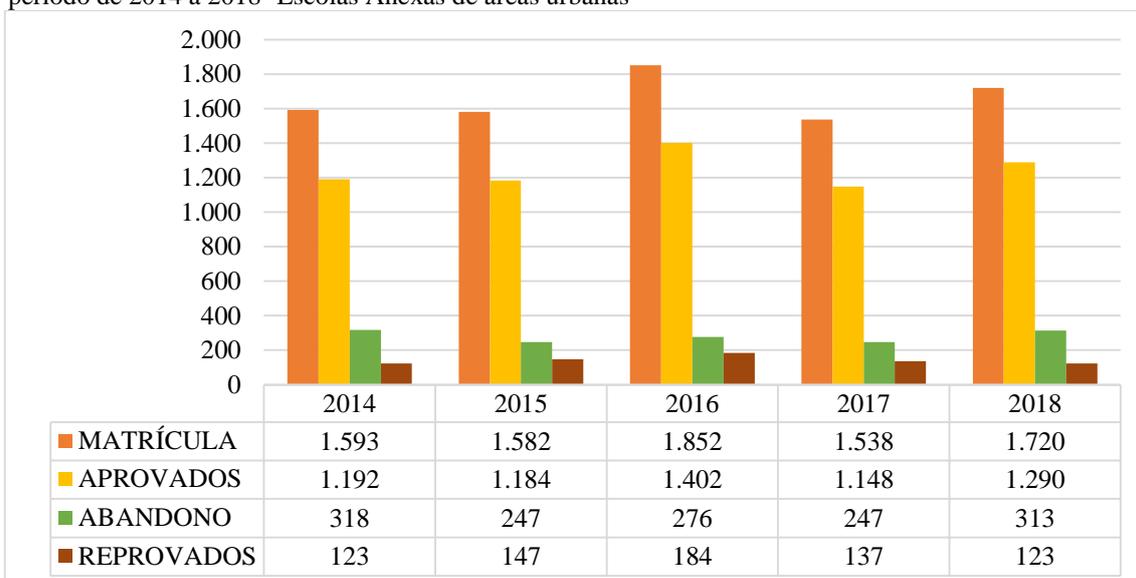
COMUNIDADES ATENDIDAS NA MODALIDADE ANEXO DE ESCOLAS ESTADUAIS URBANAS		
ESCOLAS DO ESTADO DO PARÁ	COMUNIDADES DO CAMPO ABRANGIDAS PELO SISTEMA ANEXO	ESCOLA MUNICIPAL ANEXO
Escola Estadual Dom Tiago Ryan	Vila de Alter do Chão	Escola Municipal Antônio de Souza Pedroso
Escola Estadual Pedro Álvares Cabral	Comunidade de São Brás	Escola Municipal Boa Aventura Queiroz
Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho	Comunidade de Jacamim	Escola Municipal Professora Francisca Eliete
Escola Estadual São Felipe	Comunidade de Tabocal	Escola Municipal João XIII
	Comunidade de Cipoal	Escola Municipal Tereza Neuma
Escola Estadual Frei Othmar	Comunidade de Vila Curuai	Escola Municipal Antonio Figueira
Escola Estadual Rio Tapajós	Comunidade de Boa Esperança	Escola Municipal Francisco Pereira Chaves

Fonte: Elaborado pela autor (2020) a partir dos dados da SEDUC/PA

As escolas estaduais acima relacionadas ofertam o ensino médio na sua modalidade regular para suas comunidades anexas, essas escolas são localizadas em comunidades no campo no município de Santarém-PA. São atendidas por esta modalidade de ensino 7 comunidades localizadas no campo: A Vila de Alter do Chão anexo da Escola Estadual Dom Tiago Ryan; comunidade de São de São Braz anexo da Escola Estadual Pedro Álvares Cabral; comunidade de Jacamim, anexo da escola Júlia Gonçalves Passarinho; comunidade de Tabocal e comunidade de Cipoal, anexas da Escola Estadual São Felipe; Comunidade de Vila Curuai, anexa da Escola Estadual Frei Othmar ; e comunidade de Boa Esperança, anexa da Escola Rio Tapajós. Importante destacar que a Escola Estadual Frei Othmar ficou responsável pelo ensino médio na comunidade de Vila Curuai até o ano de 2017, após esse período o Ensino Médio passou a ser ofertado, ainda na modalidade regular, pela escola da própria Comunidade, Escola Antônio Figueira.

No Gráfico 5 são apresentados os dados referentes à taxa de rendimento escolar do Ensino Médio em Escolas Rurais no Município de Santarém-PA de escolas anexas às localizadas em áreas urbanas no período de 2014 a 2018, conforme dados do Quadro 6.

Gráfico 5 - Taxa de rendimento escolar do Ensino Médio em Escolas Rurais no Município de Santarém-PA no período de 2014 a 2018- Escolas Anexas de áreas urbanas



Fonte: Elaborado pelo autor (2020) a partir de dados da SEDUC (PA)

Os dados apontam para o fato de que, no ano de 2014, a taxa de matrículas escolares do Ensino Médio em Escolas Rurais anexas de áreas urbanas no Município de Santarém apresentou 1.593 matrículas, o número de aprovados foi de 1.192, em relação ao quantitativo de alunos que abandonaram a instituição foi de 318 alunos, e a quantidade de alunos que foram reprovados corresponde a 123 alunos. Assim, é possível identificar que houve um crescimento relacionado às matrículas de 2014 a 2016, no entanto, houve um declínio no ano de 2017, com um aumento de 182 matrículas para o ano de 2018.

Já no ano de 2015, o número de matrículas não foi tão distante em relação ao número de matriculados em 2014, haja vista que em 2015 foram matriculados 1.582 alunos, destes foram aprovados 1.184, 247 abandonaram os estudos (menos que em 2014) e 147 foram reprovados, mostrando-se superior ao ano anterior.

No ano seguinte, houve um maior número de alunos matriculados, representando 270 estudantes a mais do que em 2015, foram 1.852 alunos matriculados em 2016, destes, 1.402 fazem parte dos que foram aprovados, 276 abandonaram a escola e 184 foram reprovados. Quando comparados com os obtidos em 2017, é possível identificar que foram matriculados menos alunos que em 2016, uma diferença de 314 alunos, haja vista que em 2017 somente 1.538 alunos foram matriculados e destes foram aprovados 1.148, no entanto, 247 abandonaram o âmbito escolar e 137 foram reprovados.

Por fim, apresentam-se os dados de 2018, que em relação ao número de alunos matriculados só perde para as matrículas de 2016 (n=1.852), em 2018 foram matriculados 1.720 alunos, no entanto, desse total, foram aprovados 1.290, o número de abandono foi de 313 alunos

e 123 foram reprovados. O número de reprovações sofreu quedas durante esse percurso, no entanto, o ano de 2018 apresentou o mesmo quantitativo de reprovações de 2014.

A juventude do campo sofre com representações degradantes, vinculando o campo a concepções retrógradas e a desvalorização do meio rural em relação ao universo urbano. Nessa direção, embora a oportunidade para a educação seja universal no Brasil, é persistente desigualdade educacional. Em meados do século XXI, milhares de crianças e jovens enfrentam muitos obstáculos à medida que buscam concluir o ensino fundamental e médio, situação que muitas vezes lembra o início do século passado.

O modelo pedagógico tradicional nas escolas públicas municipais de Santarém, o que inclui escolas públicas rurais, ainda consiste predominantemente nas salas de aula no qual o professor realiza a exposição do conteúdo, sem estimular o pensar de cada aluno, fazendo-o apenas copiar do quadro e memorizar os conteúdos repassados, sem estímulo da construção de conhecimentos, fazendo com que haja perda de motivação e aumento no desinteresse pelos assuntos apresentados em sala de aula. Assim faz-se necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras por partes dos professores, de forma que estimulem os alunos a pensar de forma crítica e construtiva de forma que busque atender suas necessidades educacionais (PEREIRA, *et al.*, 2020).

A etapa de ensino médio é uma das mais difíceis na vida de estudantes, sendo uma fase de muitos obstáculos em continuar estudando, além de ser também a que apresenta diversas barreiras que os fazem desistir da escola, pois na maioria das vezes é nessa fase que eles começam a trabalhar, principalmente quando partem de famílias de classe baixa, levando-os a contribuírem com a renda familiar, além disso, é preciso levar em consideração que o afastamento definitivo dos estudantes de uma escola é fruto de diversos fatores, dentre os quais podemos citar fatores sociais, econômicos, familiares, institucionais e pessoais (FARIA; MOURA, 2015).

Dentre as diversas causas que justificam a desistências de alunos no ensino médio, principalmente no campo, o trabalho é o mais abrangente, pois é nessa fase que jovens buscam o início da vida trabalhista afim de garantir melhor qualidade de vida para si e também de seus familiares, no entanto o que se observa-se é que esses adolescentes e jovens não conseguem levar a dupla jornada conciliando trabalho e escola, devido à necessidade de trabalhar o dia inteiro, alguns inclusive no período noturno, acarretando em desgaste físico e mental e a falta de interesse em estudar (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013).

Segundo Kuenzer (2017), esses alunos são obrigados a trabalhar mediante seu sustento e de suas famílias, com isso ficam exaustos da rotina diária de trabalho e desmotivados

com a baixa qualidade do ensino, chegando a desistir dos estudos sem mesmo concluir o ensino secundário (KUENZER, 2017).

Outro fator que podemos citar está nas reprovações, que também são motivos de causas de abandono em alunos do ensino médio, principalmente no campo, levando-os a desmotivação em continuar os estudos, pois as dificuldades apresentadas em anos anteriores continuam no mesmo ano escolar, fazendo-os perderem a confiança em si mesmos, acreditando não terem condições de serem aprovados em anos seguintes. Ainda neste sentido deve-se levar em consideração as diversas dificuldades vinda do ensino fundamental, ou mesmo desde a alfabetização, seja na escrita, na leitura e principalmente na interpretação de textos e problemas matemáticos, chegando ao ensino médio com dificuldades ainda maiores, gerando tais reprovações e o desânimo, além disso, carrega um currículo escolar que na maioria das vezes não condiz com seu futuro (DORE; LÜSCHER, 2011)

Além disso, fatores como geográficos e culturais também contribuem para esse abandono, no entanto, um ponto importante a se observar é que alunos oriundos de classes mais baixas, como os de áreas rurais são os que mais deixam as escolas, não conseguindo concluir o ensino médio dentro da idade correta, fator que também pode estar relacionado ao fato que os próprios pais desses alunos na maioria das vezes não concluíram o ensino médio no período certo ou se quer chegaram a frequentar a escola, por diversos motivos, e isso reflete bastante nos filhos a abandonarem a escola também, devido à falta de motivação familiar em dar continuidade aos estudos (OLIVEIRA, 2010).

Também é possível relatar fatores internos na contribuição de abandono ou mesmo fracasso escolar, como os dos pensadores Bourdieu-Passeron (1975) e Cunha (1997), nos quais manifestam a ideia no qual a escola é um fator decisivo no sucesso e fracasso dos alunos, destacando os que vem de famílias de renda mais baixas, devido as conteúdos e regras impostos pelas escolas no qual somente a populações mais ricas se encaixam, deixando para trás famílias mais pobres que não apresentam as qualidades que a escola exige, ou seja, conteúdos que não condizem com suas realidades, gerando desânimo para estudar (BOURDIEU-PASSERON, 1975; CUNHA, 1997).

A realidade de abandonar a escola é uma realidade individual de cada aluno, porém dentre as causas apresentadas se dão a partir de abordagens diferentes, tanto fatores externos, quanto internos, sendo que, para os fatores externos estão o trabalho, as desigualdades sociais as drogas, a relação do indivíduo e da escola com a família e os internos, se encontram na própria escola, o conteúdo ministrado que se apresenta em uma realidade distante da vida dos

alunos do campo e a própria relação professor/aluno e a comunicação entre eles. (KUENZER, 2017; FILHO; ARAÚJO, 2017).

Observa-se que são urgentes os investimentos e melhorias na qualidade do Ensino Médio, no entanto, é preciso ter clareza na importância do crescimento de indicadores que dependem de melhorias na Educação Básica desde os primeiros anos, ou seja, na fase do ensino fundamental.

Molina (2015) enfatiza a falta de políticas específicas nessa área, ou seja, a falta de ações nacionais em larga escala para a superação da desigualdade. A autora entende que a educação do campo compreende os processos culturais e as estratégias de trabalho vivenciadas pelos sujeitos rurais, bem como a relação com a socialização, em constante busca pelo reconhecimento de sua identidade.

A segunda modalidade de ensino médio ofertada para a população rural no município de Santarém se dá por meio do SOME, regulado pela Lei Nº 7.806, de 29 de abril de 2014. O SOME no município de Santarém-PA atende as recomendações da Lei nº 7.806/2014, que dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento desse sistema no estado do Pará, e da Resolução nº 001 /2010, Art. 54, inc. III e 56, inc. IV, que regulamenta as normas para o oferecimento da educação no estado do Pará.

Sobre o SOME, o Art. 2º da Lei 7.806/2014 faz a seguinte referência:

Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará. Parágrafo único. O Ensino Modular é direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível de ensino fundamental e médio para a população escolar do interior do Estado, onde não existir o ensino regular, de modo complementar ao ensino municipal. (BRASIL, 2014).

Observa-se que SOME é desenvolvido de acordo com as orientações e diretrizes curriculares vigentes no Pará e no Brasil (Art. 3 da Lei ° 7.806/ 2014). Quanto aos objetivos do SOME, o Art. 4º da Lei 7.806/2014 traz os seguintes direcionamentos:

Art. 4º O Ensino Modular terá os seguintes objetivos e fins: I - assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade; II - levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia; III - valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo; IV - garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades; V - possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio; VI - garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado.

O Ensino Médio em escolas do campo abrangidas pelo SOME comportam uma carga horária anual mínima de 800 (oitocentas) horas distribuídas em pelo menos duzentos dias letivos. O Ensino Médio nesta modalidade é desenvolvido em módulos, conforme orienta a Lei nº 7.806/2014, no Art. 6º, da seguinte maneira:

Art. 6º No Sistema de Organização Modular de Ensino, a carga horária anual mínima será de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar.

§ 1º O ano letivo, no SOME, será composto de quatro módulos desenvolvidos em, no mínimo, cinquenta dias, para o desenvolvimento do conteúdo programático e aplicação de, no mínimo, duas avaliações em cada disciplina, excetuando-se o mês de julho e o período de recesso escolar definido no calendário escolar da Secretaria de Estado de Educação.

§ 2º Para alunos em dependência será ofertada no ano subsequente, a atividade curricular paralela ao período letivo correspondente.

§ 3º No caso da não oferta de disciplina dentro dos quatro módulos, a mesma será ofertada entre períodos letivos consecutivos, ou paralelamente ao período letivo no ano seguinte.

O parágrafo 3º do Art. 6º especifica que “caso não seja ofertada determinada disciplina dentro dos quatro módulos, a mesma será ofertada entre períodos letivos consecutivos, ou paralelamente ao período letivo no ano seguinte”, deixando desta forma evidente a fragilidade do ensino médio oferecido para a povo camponês.

Pereira (2016) analisa de forma positiva o SOME, no sentido de proporcionar aos jovens e adultos filhos dos trabalhadores do campo a necessidade de estudarem na própria localidade onde residem, por outro lado o autor ressalta que, ainda que seja ofertada a educação nessa modalidade para o povo camponês, é necessário que os governos projetem e efetivem políticas públicas educacionais no sentido de oferecer para os cidadãos do campo uma educação digna e de qualidade conforme determinam os dispositivos legais. Além do mais, deve-se instaurar no campo condições dignas de aprendizagem para os educandos e um espaço escolar adequado para o desenvolvimento do trabalho docente, bem como para a aprendizagem do filho do trabalhador do campo.

Sobre outro ponto de vista, Guimarães (2011) destaca que a educação no campo no Pará apresenta peculiaridades e problemas, como a distância para alunos e professores que precisam ser transportados às escolas ribeirinhas, mas os barcos e canoas são insuficientes e contam com horas de viagem. Com isso, alguns professores precisam ficar alojados na casa dos ribeirinhos para facilitar sua chegada até a escola, bem como o cumprimento de horários previstos.

Após apresentar a segunda modalidade de oferta do ensino médio para os cidadãos do campo no município de Santarém-PA, apresenta-se, no quadro a seguir, as escolas e as respectivas comunidades atendidas SOME em Santarém. São atendidas 59 comunidades por meio da 5ª URE no município, sendo 3 localizadas na região do Arapixuna, 8 na região do Arapiuns, 10 na região de Planalto, 9 na região do Lago Grande, 6 na região do Tapajós e 14 em comunidades de várzea.

Quadro 8 - Comunidades que ofertam o Ensino Médio em Escolas do Campo no município de Santarém-PA por meio Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME no período de 2014 a 2019

COMUNIDADES ATENDIDAS PELO SOME NAS REGIÕES DE SANTARÉM			
Nº	COMUNIDADE	REGIÃO	QUANTITATIVO
1	ALDEIA CACHOEIRA MARO	INDÍGINA	9
2	ALDEIA CARUCI ARIMUN		
3	ALDEIA INDÍGINA ACAIZAL		
4	ALDEIA INDIGINA AMINA		
5	ALDEIA INDIGINA CAMARA		
6	ALDEIA INDÍGINA LAGO DA PRAIA		
7	ALDEIA MURATUBA		
8	ALDEIA NOVA VISTA		
9	RESERVA INDIGINA SOLIMÕES		
10	VILA ARAPIXUNA	ARAPIXUNA	3
11	VILA CARARIACÁ		
12	VILA GUAJARÁ		
13	VILA ANÁ	ARAPIUNS	8
14	VILA CACHOEIRA DO ARUÁ		
15	MENTAE (ANEXA A CACHOEIRA DO ARUÁ)		
16	VILA SÃO MIGUEL		
17	VILA SÃO PEDRO		
18	VILA URUCUREÁ		
19	VILA GORETE		
20	VILA SÃO FRANCISCO		
21	COM. CÍCERO MENDES	PLANALTO	10
22	VILA GUARANÁ		
23	VILA MURU MURU		
24	COMUNIDADE POÇO BRANCO DO ITUQUI		
25	SANTANA DO ITUQUI		
26	VILA SANTARÉM MIRI		
27	COMUNIDADE DE PIRANHA RIO MOJU		
28	COMUNIDADE VISTA ALEGRE DO MOJU		
29	VILA SÃO RAIMUNDO DA PALESTINA		
30	VILA UMBIZAL		

Quadro 9 - Comunidades que ofertam o Ensino Médio em Escolas do Campo no município de Santarém-PA por meio Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME no período de 2014 a 2019

(continuação)

Nº	COMUNIDADE	REGIÃO	QUANTITATIVO
31	VILA AJAMURI	LAGO GRANDE	9
32	COMUNIDADE DE ARACI		
33	VILA ARACURI		
34	VILA INANU		
35	COM. DE PINDORAMA		
36	COM. DE SÃO JORGE		
37	COM. SÃO PEDRO DO URUARI		
38	VILA SOCORRO		
39	VILA PIRAQUARA		
40	VILA AMORIM	TAPAJÓS	6
41	VILA BOIM		
42	VILA PARAUÁ		
43	COMUNIDADE DE PEDRA BRANCA		
44	VILA SURUCUÁ		
45	VILA SURUACÁ		
46	VILA ARITAPERÁ	VÁRZEA	14
47	VILA ARACAMPINA		
48	SÃO JOSÉ DO ITUQUI (ANEXA A ARACAMPINA)		
49	COMUNIDADE BOCA DE CIMA DO ARITAPERÁ		
50	COMUNIDADE DO CORREIO DO TAPARÁ		
51	COMUNIDADE DO COSTA DO TAPARÁ		
52	VILA IGARAPÉ DO COSTA		
53	VILA PIRACÃOERA		
54	VILA SÃO CIRÍACO		
55	COMUNIDADE SANTA MARIA DO TAPARÁ		
56	VILA SARACURA		
57	ARAPEMÃ (ANEXA A SARACURA)		
58	VILA TAPARÁ GRANDE		
59	COMUNIDADE ILHA DE SÃO MIGUEL		

Fonte: SEDUC/PA – elaborado pela autor (2020)

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) é uma política educacional estabelecida no Estado do Pará na década de 1989, com a finalidade de levar educação pública, principalmente o ensino médio, para regiões de interiores que não são atendidas pela oferta regular, no qual, com o passar dos tempos veio acumulando alguns êxitos, como um maior alcance da população que dificilmente teriam acesso ao ensino regular, por outro lado, não solucionou problemas recorrentes que partem desde o início do sistema, como infraestrutura e organização (ARAÚJO, 2020).

Este sistema se expandiu no estado e hoje é a principal política de oferta do ensino médio no campo e para Oliveira (2010), um sistema que a princípio seria apenas transitório, se tornou indispensável do Sistema Estadual de Ensino Médio as comunidades rurais,

principalmente devido as grandes distâncias e baixas densidades demográficas (OLIVEIRA, 2010).

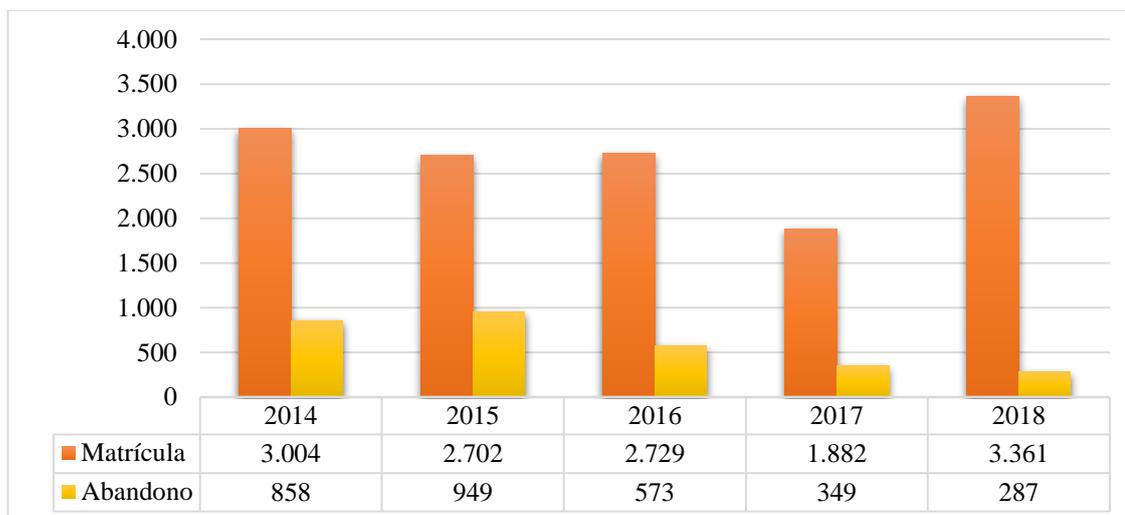
Fazer parte do processo escolar formal hoje no Brasil é um desafio tanto para os profissionais da área educacional quanto para os que dependem deste. A educação de modo geral é constituída de problemas e desafios que precisam ser superados por todos que fazem parte desse universo educacional. A educação dos jovens e adultos do campo não é exceção em meio a tais aspectos. O poder público pode amenizar e até mesmo solucionar tais problemas com a implementação e efetivação de políticas públicas educacionais sérias e de responsabilidade social (PEREIRA, 2016, p. 194).

O sistema SOME atende a uma grande parcela que compõe uma classe trabalhadora, cujo foco é a perspectiva de acesso imediato a relação de trabalho assalariado mediante a iniciativa privada presente na região, com objetivo de atender à necessidade de sobrevivência de jovens que buscam por trabalhos, de outro lado, tem-se professores comprometidos com a formação de seus alunos, incentivando-os a buscarem novos patamares. (KRAWCZYK, 2014; NOSELLA, 2015).

Esse sistema é para alguns a porta para o término dos estudos e para outros a entrada ao ensino superior. Rodrigues e Silva (2016) identificaram em seu estudo no município de Breves, PA que este meio é o mais favorável para alunos da região terem acesso ao ensino superior tendo a educação a distância em faculdades privadas da cidade como alternativas desse ensino, nos quais seis egressos entrevistados, quatro são universitários, sendo três nessa modalidade de ensino, ou seja, se não fosse a SOME, dificilmente estariam hoje no ensino superior, pois não teriam condições de cursar o ensino médio na cidade (RODRIGUES; SILVA, 2018)

O Gráfico 6 apresenta os dados coletados referentes às escolas que são abrangidas pelo SOME no município de Santarém-PA e referem-se ao senso escolar no período de 2014 a 2018 das 59 escolas localizadas no campo que são amparadas por esse sistema no município epígrafe. Os dados aqui coletados foram retirados da plataforma (Intranet) da Secretaria de Educação do Pará (SEDUC-PA).

Gráfico 6 - Taxa de rendimento escolar do Ensino Médio em Escolas Rurais no Município de Santarém -PA no período de 2014 a 2018 nas escolas abrangidas pelo Sistema Modular de Ensino (SOME).



Fonte: Elaborado pelo autor (2020) a partir de dados da SEDUC-PA

Ao se realizar um comparativo de dados do ano de 2014 a 2018, torna-se perceptível que em 2018 houve um maior quantitativo de alunos matriculados, já que no ano de 2014 foram 3.004, no entanto, o ano de 2017 teve um quantitativo menor do número de matrículas, contando com apenas 1.882.

Em relação ao abandono escolar, o ano de 2015 apresentou um maior quantitativo, com 949 abandonos, o ano de 2014 contou com um número elevado também, pois apresentou 858 abandonos, o ano de 2018 foi o ano em que menos ocorreu abandono escolar, apresentou somente 287, levando em consideração que este ano foi o que mais obteve matrículas no ensino médio, o que representa um fator positivo, pois obteve uma alta taxa de matrícula e um número baixo de abandono escolar.

Sousa *et al.* (2020) também observaram aumento no abandono em seu estudo sobre evasão escolar em uma escola no interior do Ceará, onde em 2015 foi de 4,3 % e 2016 de 4,4%, seguidos de redução, sendo 2017 (1,9%) e 2018 (1,16%), sendo a maior parte nos alunos da tarde, onde esse precisam exercer uma atividade de trabalho pela manhã ou que moram no interior e realizam trabalhos na agricultura no período em que não estão em sala de aula (SOUSA *et al.*, 2020).

Molina (2015), ao abordar sobre o abandono das escolas do campo no país, enfatiza que o movimento de educação do campo busca estabelecer uma nova concepção de escola, questionando o modelo tradicional de educação e os métodos de ensino nessa área, e como lidar ao mesmo tempo com as questões do conhecimento e da população.

Destaca-se também que entre os fatores elencados para a evasão/permanência, Almeida (2012) menciona que costuma se sobressair a questão econômica, mas nem sempre esse é o principal motivo, pois quando o aluno realmente gosta de ir à escola, consegue recursos. Mais do que discutir a relevância do aspecto econômico, esta fala sinaliza sobre a importância de se considerar outros fatores, no sentido de que o aluno pode perceber que a escola é um bom investimento. Por exemplo, se ancorado em uma boa estrutura de apoio, o aluno tende a ter condições de buscar alternativas para resolver a situação econômica.

Neri (2009), por meio de estudo quantitativo utilizando os dados das Pnad – 2004 e 2006 –, chega a resultados que apontam fortes possíveis motivos para a evasão escolar, como a falta de escolas (10,9%), a necessidade de renda e trabalho (27,1%), a falta de interesse (40,3%), entre outros (21,7%) (NERI, 2009).

Pode-se observar que existem três dimensões conceituais indispensáveis à investigação da evasão escolar, níveis de escolaridade em que esta ocorre, como a educação fundamental, a educação média ou a superior, tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, dentre outras, razões que motivam a evasão, como, por exemplo, a escolha de outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais (FILHO; ARAÚJO, 2017).

Também é preciso destacar que o próprio estado contribui com a desistência desses alunos na escola, pois o que se observa nas escolas públicas do campo é um conjunto de precariedade em suas estruturas, inadequação do ambiente escolar, salas com números elevados de alunos fazendo com que professores não consigam atender a demanda de todos, deixando muitos com dificuldades no aprendizado e dispersos, professores desqualificados ou mesmo com qualificação diferente da exigida pela disciplina ministrada, além da falta de transporte que permita o acesso desses alunos a rede de ensino, principalmente devido à distância que apresenta em áreas rurais e a escola.

Atualmente o que se observa nas escolas públicas, principalmente as do meio rural, são problemas como analfabetismo, desvalorização dos professores, precariedade nas condições de trabalho, gerando conseqüentemente evasão escolar, causando um grande problema para educação, pois após matriculado e frequentando aulas, com o passar dos dias ele abandona a escola, impedindo a construção do seu conhecimento, bem como mudanças do mundo cada vez mais globalizado (BAUM, 2007).

Para tanto cabe ao governo e famílias os cuidados de adolescentes visando seu futuro, o que faz necessário se ter uma educação de qualidade e nesse meio o que se observa é

que a educação não se torna acessível para todos os cidadãos, bem como a conclusão em todos os níveis de escolaridade (NERI, 2009).

Dada a multiplicidade de fatores relacionados à evasão e o desafio de garantir a permanência dos novos sujeitos no espaço acadêmico e com ensino de qualidade, é importante que sejam garantidos os esforços escolares por políticas institucionais que promovam a permanência dos alunos. Vale destacar que as escolas têm papel importante em relação à permanência deles quando considerados a infraestrutura ofertada, o apoio ao transporte, biblioteca, refeitório, apoio para estudantes com deficiência física, entre outros.

Assim observa-se outro grande problema, as desigualdades educacionais no Brasil, em que escolas particulares se sobressaem a escolas públicas, dificultando ainda mais o acesso de alunos a rede pública ao ensino superior. A relação pobreza e escola apresentam relações diretas, pois, condições sociais causam interferência no aprendizado escolar e as desigualdades sociais se revelam, no âmbito geral, em desigualdades escolares e vice-versa.

As políticas educacionais brasileiras de modo geral, não atendem de forma satisfatória as necessidades básicas da maioria das escolas, de forma que empobrece ainda mais o sistema educacional no que diz respeito aos subsídios necessários para o bom funcionamento das escolas públicas, assim, observa-se que a maioria das escolas públicas se apresentam com estruturas precárias, sem recursos físicos e financeiros necessários as práticas educacionais, o que cria um abismo maior entre escolas do setor privado. Aliado a isso, temos a falta de incentivo a profissionais de educação, baixa remuneração, o que gera desmotivação e falta de investimento na formação continuada, que aperfeiçoe a prática docente para uma educação de qualidade na rede pública de ensino (BRITO; ARRUDA; CONTRELAS, 2015).

Uma análise preliminar da distribuição da matrícula no município de São Paulo evidencia claramente a relação entre a posição na estrutura social das famílias e as subdivisões de ensino. A taxa média de matrículas no Ensino Fundamental II público, em 2010, era de 79%, contra 20,2% no setor privado. Tratar-se-ia de uma minoria numérica, pouco relevante para o exame das desigualdades educativas, se a distribuição da matrícula não fosse inteiramente desigual, com regiões nas quais a população possui baixa renda e menor escolaridade, com 99,9% dos jovens na escola pública. No extremo oposto, nas poucas subprefeituras em que se concentram as famílias de maior renda e com ensino superior, 64% das matrículas estão na rede privada. No acesso ao Ensino Superior, a hierarquia escolar dos níveis precedentes se inverte. As universidades públicas são historicamente o local de formação das elites, ocupam uma posição dominante e seus diplomas conferem maior prestígio social. Nessas universidades, os estudantes de escolas privadas representam em média 60% das matrículas, uma realidade, que dispositivos de políticas públicas recentes procuram alterar (PEROSA; LEBARON; LEITE, 2015, p. 103).

No entanto, o que se observa nos meios intelectuais e institucionais no campo educacional hoje é um quadro sombrio da escola pública, sendo que dados e pesquisas

estatísticas mostram um quadro de deterioração e ineficácia no cumprimento de seus objetivos e funcionamento, bem como uma crise no papel socializador da escola. Assim em meio a esses problemas surgem diversas propostas no papel e função das escolas, no qual alguns defendem o retorno da escola tradicional e outros que a mesma cumpra missões sociais e assistenciais. (LIBÂNEO, 2012).

Ainda segundo Libâneo (2012), observa-se que em ambas as posições fica clara a polarização no qual, de um lado estariam escolas apontadas para o conhecimento, aprendizagem e tecnologias destinadas a filhos ricos e do outro, escolas com acolhimento social, de integração social, integração social com enfoque aos pobres, com encargos de assistencialismo e apoio a crianças. (LIBÂNEO, 2012).

Nesse contexto, António Nóvoa (2009) define dos tipos de escola:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (NÓVOA, 2009, p. 64).

Ainda neste sentido outro ponto a se levar em consideração é o currículo escolar, com foco nas diversidades sociais de forma que favoreça também as classes mais baixas, além do método de avaliação que não considera o avanço e conhecimentos do aluno. Neste sentido, as escolas públicas necessitam de mudanças tanto no currículo, quanto na avaliação com práticas que valorizam a construção de um abrangente campo de conhecimento, levando em consideração os diferentes saberes e aprendizagem (PARO, 2007).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de carácter normativo, no qual define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais no qual todos os alunos devem desenvolver no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC traz os seguintes direcionamentos. (BRASIL, 2016, p. 7).

A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 108).

Dentre o objetivo geral da BNCC conforme apresentado na introdução do documento oficial, é oferecer subsídios às propostas curriculares, trazendo a preocupação com as especificidades que caracterizam as escolas brasileiras (BRASIL, 2016). De acordo com Cândido e Gentilini (2017), tal objetivo serviria para que a BNCC não ignore o campo escolar, pensamentos e concepções sobre ensino e educação nos quais estavam presentes nela, bem como questões relacionadas com a qualidade do ensino e aprendizado do aluno (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017).

Estes mesmos autores defendem ainda que este documento não deva ser a única referência para escolas, uma vez que dentro de sua construção e implementação, ouvir professores, estudantes e a comunidade em geral, assim é indispensável pensar em um projeto de cunho político-pedagógico para caminhar em paralelo a base curricular e suas possíveis inovações, afim de garantir o direito e a valorização no que diz respeito a construção que motiva a educação nacional (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017).

É evidente o cenário de mudanças que o sistema educacional brasileiro tem passado a partir do momento em que houve a criação da lei e diretrizes e bases da educação nacional (LDB/1996). Muitas dessas propostas foram feitas com intuito político afim de organizar os currículos escolares para promoção de aprendizado no âmbito escolar, ficando claro a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012), o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), entre outras normativas (SILVA, 2020).

Ainda por volta de 2017 havia uma grande preocupação dentro do contexto político e social os rumos da educação nas escolas do Brasil, que incluem a formação de professores, até o campo curricular. Nas áreas de políticas públicas o que se observa é um grande movimento por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), principalmente entre 2016 a 2018, afim de organizar uma base curricular comum para todos tendo em vista as fragilidades que compõe a base curricular da educação básica do país, no intuito de reduzir desigualdades que esses currículos apresentam. (SILVA; LOUREIRO, 2020).

No entanto, a adoção de um currículo único, comum e igualitário para todas escolas do país geraria confronto em diversas questões, dentre elas de ordem regionais e/ou locais, devido diversidades culturais, sociais, econômicas, ambientais, etc., presentes no país, de modo geral, a construção de uma base única comum a um país grande e diversificado como o Brasil, seria um grande desafio, tanto no campo político, como também no pedagógico e didático, por exemplo. (MARSIGLIA *et al.*, 2017).

A saída do ensino médio e a caminhada do estudante para o ensino superior é bastante influenciada pela integração ao ambiente social e acadêmico, além de estar associada ao nível de expectativas do aluno. Dessa forma, quanto maiores forem as expectativas (educacionais e de carreira) e quanto mais satisfatória for sua integração social e acadêmica, suas chances de evasão diminuem. Nas palavras de Tinto (1993, p. 130): “Quanto maior o comprometimento do aluno com a instituição e com os seus próprios objetivos, e elevado for o nível de integração acadêmica e social desse aluno, menor a probabilidade de evasão”.

Diante de tal contexto, ao se analisar as condições favoráveis de permanência e bom desempenho escolar, sobretudo daqueles que carregam maiores carências, também é preciso atentar para o papel dos professores tanto para o aprendizado dos alunos como, também, na motivação para superar dificuldades, priorizar a formação e poder avançar com qualidade nos estudos. Apesar de sua importância, por diversas razões esse suporte e incentivo por parte dos professores nem sempre estão presentes. Milner (2010) chama a atenção para o fato de que muitos educadores tendem a não reconhecer certas habilidades que estudantes de grupos economicamente desfavorecidos possuem, de modo a apenas visualizar nesses alunos suas deficiências, o que “contribui para a criação de um círculo vicioso: educadores não ensinam com rigor e altas expectativas, estudantes não aprendem, estudantes vão mal nas avaliações e todos os envolvidos se perguntam o porquê” (MILNER, 2010, p. 36).

Nesse contexto de desqualificação dos alunos, sobretudo dos que advém das camadas mais desfavorecidas socialmente, as políticas de ampliação do acesso e até mesmo a construção de estruturas de apoio terão efeito limitado no processo de democratização do ensino superior. Como ressalta Ezcurra (2009), o que mais garante a permanência é uma boa educação e a aula constitui um momento decisivo, sobretudo para os alunos que trabalham e têm pouco tempo para os estudos, tornando-se “quase o único lugar onde se encontram com seus pares e com os docentes” (EZCURRA, 2009, p. 112).

Para tanto, ressalta-se a importância de uma expectativa positiva dos professores quanto aos alunos, expressa em uma relação que permita ao aluno ganhar autoconfiança em relação às suas capacidades e se sinta mais à vontade para pedir ajuda quando necessário.

O número de inscrições presenciais mostra que as políticas de educação nas áreas rurais apenas limitam a taxa de matrícula nas escolas primárias. Depois disso, se o aluno quiser continuar seus estudos, geralmente deve procurar outras cidades, dessa forma percebe-se a ausência da oferta de escolas às comunidades rurais e a negação do direito ao acesso à educação. Ainda há no imaginário brasileiro a ideia de que o campo não demanda políticas públicas, de

que não se deve gastar dinheiro porque vai acabar, mas o que a realidade mostra é que, pelo contrário, há um processo de dinamização das áreas rurais.

Ademais, além dos fatores relacionados à estrutura física, existem também alguns problemas que dificultam o bom desenvolvimento da educação no meio rural, o que se reflete nas taxas de evasão e repetência nas escolas rurais do estado do Pará, que aumentaram significativamente.

Apesar da lei garantir a isonomia de direitos da educação, na prática o que se verifica é uma oferta de direito baseado em migalhas para os povos do campo. O próprio sistema impede os estudantes de lograrem êxito nos estudos e possivelmente esse ensino ofertado a eles é uma barreira para que muitos filhos dos trabalhadores do campo ingressem no ensino superior. De acordo com Molina (2014), a oportunidade de os jovens rurais encontrarem qualificações e oportunidades fora do meio rural tornou-se um problema social, mas poucas são as ações nas regiões interioranas que estimulem a sua permanência em termos de educação profissional de nível técnica e superior. Diante disso, as políticas de educação desempenham funções sociais ao mesmo tempo em que devem proporcionar oportunidades qualificadas às pessoas.

Pautando-se em Caldar (2007), é possível destacar que as condições de trabalho no campo colocam as famílias na encruzilhada entre o trabalho agrícola e a qualificação profissional. Nesse campo, a leitura não é um hábito, pois as prioridades da agricultura envolvem trabalho manual e menos trabalho intelectual. Nesse sentido, os jovens que possuem o intuito de cursar o ensino superior, possuem menos capital cultural herdado da família e da escola, mas possuem mais conhecimento sobre o cotidiano. Ajudar na batalha entre família e estudo torna o jovem marginalizado em termos de ferramentas intelectuais e isso pode ser um fator que traga dificuldades eminentes ligadas as suas experimentações sociais anteriores.

Tal como já mencionado por Hage (2013), mesmo em cursos que abordam a ciência rural, raramente explora-se a compreensão desse conhecimento rural antes de entrar no ensino superior. Nesse sentido, o conhecimento empírico é trocado pela melhoria contínua do conhecimento técnico e teórico e, nessas conexões, os jovens rurais precisam aprimorar outras habilidades, diferentes das que foram aprimoradas até agora.

Destaca-se que o Ensino Médio no estado do Pará está inserido na história por buscas da expansão e qualidade, de modo mais específico na aprendizagem dos alunos, haja vista que os resultados do ensino médio no Pará não refletem os esforços das políticas públicas que são implementadas para que haja o desenvolvimento dessa modalidade no Pará, o que se reflete no município Santarém, conforme apresentam os dados.

Evidencia-se, então, que a educação direcionada para a população rural no município ainda carece de vários reajustes estruturais. A maioria das escolas localizadas no campo no município apresentam deficiências ocasionadas por diversos fatores, dentre os quais a própria qualidade do ensino que é direcionada para esse tipo de clientela, deficiências essas apontadas por Hage (2010), Caldart (2007) e Molina (2014) no decorrer deste trabalho.

6 CONCLUSÃO

Buscando responder às inquietações e o problema da pesquisa, a fim de cumprir com o objetivo principal aqui proposto, buscou-se estudos sobre a política de ensino médio nas escolas do Campo e informações de rendimento escolar registrados no Censo Escolar das escolas de ensino médio do Brasil, do Pará e de Santarém, dados que se referem a escolas que ofertam o ensino médio em escolas do campo no município de Santarém-PA, por meio da oferta do ensino regular e pelo Sistema Modular de Ensino, que são as modalidades ofertadas para comunidades rurais do município estudado, em um recorte temporal de 2014 a 2018.

Diante do objetivo de analisar a Política do Ensino Médio implantada nas escolas do campo do município de Santarém – PA e sua garantia do direito à educação. Com a análises dos dados apresentados nesta pesquisa, concluímos que a análise dos planos de educação evidencia avanços no atual PNE (Lei 13.005/2014), mas os referenciais teóricos em relação à Educação do Campo, essencialmente no que se refere à trajetória educacional da população campestre até o momento, bem como os dados que foram apresentados na análise documental, mostraram que ainda existe um longo caminho que deve ser percorrido, antes que se possa afirmar que o Brasil garante o direito educacional aos cidadãos do campo.

Com os dados levantados, chegou-se à conclusão de que apesar de haver avanços no âmbito das legislações não houve melhorias no sistema educacional para os povos do campo, uma vez que é evidente a precariedade das escolas em relação à infraestrutura, pouca ou nenhuma qualificação de docentes, que precisam ministrar várias disciplinas, havendo dificuldades no ensino e absorção do conteúdo por parte dos alunos, bem como desistências, mediante a necessidade desses estudantes para atividades laborais, isso porque a necessidade em trabalho é apontado como um dos fatores de causas de desistências pela literatura, no entanto, a necessidade de conclusão do ensino médio em buscas de melhorias através de trabalho assalariado são motivos que justificam o aumento nos números de matriculados e mantem a porcentagem de reprovações.

Infelizmente, a realidade educacional do Brasil ainda condena a maior taxa de analfabetismo que se encontra neste campo, escolas com infraestrutura instável, índice de rejeição ao ensino médio, currículos que não consideram os saberes locais e o fechamento de escolas, especialmente nas pequenas comunidades rurais, onde o número de estudantes existente é compatível com a configuração sociocultural e territorial dessas comunidades.

Os avanços alcançados por meio do protagonismo dos movimentos sociais em nível nacional e estadual, um dos grandes desafios do Movimento de Educação Paraense do Campo,

continuam tendo um impacto mais efetivo na rede pública de ensino, mas ainda estão longe de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo. É necessário um longo caminho para estender a educação básica às disciplinas do campo e superar a evidente desigualdade educacional.

Quanto ao ensino médio ofertado no município de Santarém-PA, a realidade não é muito diferente do que ocorre nas demais escolas do campo do país, com um adendo, as escolas do campo no município de Santarém apresentam certas peculiaridades, como por exemplo as escolas localizadas em áreas de várzea que apresentam determinadas singularidades, isso por conta da sua localização geográfica e das estações climáticas, enchentes, o que causa mais um agravante na oferta do ensino para as comunidades do campo, além das elencadas no decorrer desta dissertação.

As duas modalidades de oferta do ensino médio para escolas do campo no município de Santarém-PA, Sistema de Ensino Médio na modalidade anexo e o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), vem contribuindo em um contexto “satisfatório” no processo de educação formal de jovens e adultos do campo, sendo que muitos já concluíram a educação básica nesse sistema de ensino e outros ainda buscam finalizá-lo. Esse panorama consiste na maioria das vezes por questões econômicas, que impede que estes estudantes finalizem esta etapa da educação básica.

Ressalte-se que em meios a várias dificuldades que professores e alunos enfrentam dentro desses sistemas, observa-se através dos dados que esse regime modular tem favorecido o acesso à educação básica aos filhos dos trabalhadores rurais, isso porque é por meio da conclusão dessa etapa que permite o estudante o acesso ao ensino superior, bastando melhorias nas políticas públicas para tal egresso.

Cabe ressaltar aqui que a chegada ao ensino superior no Brasil encontra-se marcada por uma firme desigualdade. O acesso e a permanência em cursos universitários para os estudantes de camadas populares não podem ser descritos com a mesma naturalidade de ocorrência como para os jovens de classe média. Caminhando para além da questão do acesso ao ensino superior, existe ainda uma questão preocupante que se converge na qualidade das condições de permanência dos alunos pobres nesse nível de ensino.

Ao se considerar os desafios que os estudantes do ensino médio enfrentam para trilhar o caminho do ensino superior, é útil lembrar que essa modalidade não é um monólito. É constituída por muitos tipos institucionais independentes e diversos, todos operando para apoiar e sustentar o interesse próprio da organização interna, mesmo que atendam a objetivos sociais mais amplos. O ingresso no ensino superior para muitos estudantes de camadas sociais mais

baixas e para o estudantes do campo pode se transformar em uma “porta giratória” tanto no sentido de que nem todos a atravessam, quanto no sentido de que, dadas as condições precárias de alguns cursos e seus diplomas desvalorizados, muitos vão mudando sem saírem do lugar, com os investimentos em um curso superior que não significam a possibilidade de uma transformação mais profunda nas condições de existência.

Quanto às limitações para o desenvolvimento deste estudo, menciona-se o período difícil que se tem passado, se está em meio a uma pandemia e isso dificultou o processo relacionado às entrevistas com alunos de escola do campo, primeira proposta da pesquisa, bem como causou um atraso diante desse distanciamento, mas, mesmo diante de todos os percalços, foi possível fazer uso de novos meios e assim concluir a pesquisa. Ressalta-se que temas como esse ainda carecem de exploração por meio de pesquisas, no sentido de ampliar os dados e perspectivas tanto do ponto de vista da construção ou aperfeiçoamento de estruturas de apoio, como da melhoria da qualidade de ensino nas escolas do campo.

Em relação a pesquisas futuras, tem-se este estudo como um degrau inicial, a partir do qual pretende-se realizar um estudo voltado somente ao olhar dos estudantes, levando em consideração sua percepção e fatores que influenciam sua permanência no ensino médio e quais os fatores que os impulsionam para cursar o ensino superior, de modo que seja traçado um histórico de cada participante, levando em consideração sua caminhada desde o ensino fundamental ao médio até a chegada na IES, além de uma análise que vai além do levantamento dos dados brutos, como renda familiar do estudante, ocupação e escolaridade dos pais, para conhecer mais de perto a sua condição. Além disso, com os resultados do estudo, os dados poderão dar embasamento teórico para tantas outras pesquisas, a partir de novos olhares e novas contribuições.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. Disponível em: <http://www.verlaine.pro.br/txt/pp5/adorno-educacao.pdf>. Acesso em 18 set. 2020.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do Professor do Ensino Superior, desafios e políticas institucionais**, São Paulo, Cortez, 2012.
- ALVES, M. T. G; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Revista Opinião Pública**, Campinas, 2009, v. 15, n. 1, p. 1-30.
- ANDRADE, D. **Políticas Públicas: O que são e para que existem**. 2016. Disponível em: <https://www.politize.com.br/politicas-publicas/>. Acesso em 28 ago. 2019.
- ARAÚJO, F. **Educação musical no sistema de organização modular de ensino (SOME) uma exceção à regra**. Braz. J. of Develop., 2020, vol. 6, n. 6, p. 42197-42215.
- ARENDT, H. **As Origens do Totalitarismo**, trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: 1ª ed., Fundação Santillana, 2013.
- AZEVEDO, R. **A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização**”. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihya8yzs2j8nnqn8d91/>. Acesso em 19 ago. 2018.
- BAUM, C. A. **Uma tentativa de fundamentar a evasão escolar**. 2007. Guiabá, RS. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Lutera do Brasil. 8f.
- BAYS, I. **Direito Penal Juvenil: a doutrina da proteção integral**. 2016. Disponível em: <https://canalcienciascriminais.com.br/direito-penal-juvenil-a-doutrina-da-protacao-integral/>. Acesso em: 02 ago. 2019.
- BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 02 ago. 2019.
- BERNARDES, J. T. FERREIRA, O. A. V. A. **Direito constitucional e Constituição**. Coleção saberes do direito. Título. II. Série 2. Direito constitucional – São Paulo: Saraiva, 2012.
- BONIN, L. F. R. Educação, consciência e cidadania. In: SILVEIRA, A. F. *et al.*, org. **Cidadania e participação social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. pp. 92-104. ISBN: 978-85-99662-88-5. Available from SciELO Books. Disponível em <http://books.scielo.org>.

BÖNLMANN, P. A. **Realidades das escolas do campo:** Um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica. 2015. Disponível em:
<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3624/Patricia%20Bonnemann%20TCC.pdf?sequence=1>. Acesso em 01 out. 2019.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução:** Elementos Para uma Teoria do Sistema de Ensino. Coleção: Recensões LUSOSOFIA - Covilhã - Universidade da Beira Interior - Recensão de: Ana Paula Rosendo. 2009. Disponível em:
http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_t.

BORTOLANZA, J. **Trajectoria do ensino superior brasileiro:** Uma busca da origem até a atualidade. *In:* XVII Colóquio Internacional de Extensão Universitária, Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2017. Disponível em:
https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 06 set. 2019.

BRANCO, M. L. F. R. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, 2014, v. 40, n. 3, p.783-798, jul./set.

BRANCO, P. G. G; MENDES, G. F. **Curso de Direito Constitucional.** – 10º ed. rev. E atual. São Paulo: Saraiva, 2015.

BRANCO, P. G. G; MENDES, G. F. **Curso de Direito Constitucional.** – 1º D. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho de 1934.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 03 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 29 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1946.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e no Pacto Internacional de Direitos Cíveis e Políticos**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso: 09 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 06 abril 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Editora Moderna, 2019.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Editora Moderna, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**; Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. Lei 12.288 de 20 de julho de 2010. **Estatuto da igualdade racial**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 07 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em 23 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Diário Oficial da União, 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 07 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em 07 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fies-sp-1344319726>. Acesso em 07 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Acesso em 07 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade para todos: Conhecendo o ProUni**. Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo. Acesso em 07 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade para todos: Número de bolsas ofertadas pelo Prouni para o primeiro semestre de 2019**. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_ofertadas_por_uf_primeiro_semestre_2019.pdf. Acesso em 07 set. 2019.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em 03 nov. 2020.

BRASIL. Resolução 1/2002 do CNE/CEB. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em 09 nov. 2020.

BRASIL. Parecer nº 1/2006. **Reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf. Acesso em 09 nov. 2020.

BRASIL. Resolução 2/2008 do CNE/CEB. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 09 nov. 2020.

BRASIL. Resolução 4/2010 do CNE/ CEB. Reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo. **Diário Oficial da União**. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 09 nov. 2020.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Corona Vírus. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>, Acesso em 09 nov. 2020.

BRASIL. **Portaria 83/2010 do MEC**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2013-pdf/13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf>. Acesso em 09 nov. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 14 mar. 2020.

BRITO, M. H. de P., ARRUDA, de N. A. de O., CONTRERAS, H. S. H. ESCOLA, Pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a educabilidade. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2015, p. 18670- 18683.

BULOS, U. L. **Curso de Direito Constitucional I**. 8º ed. rev. e atual. de acordo com a Emenda Constitucional n. 76/2013. São Paulo: Saraiva, 2014.

CAETANO, V. N. da S. Educação do campo no Pará e a realidade das classes multisseriadas/multianos no Marajó. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP)**, Belém, 2017, v. 04, n. 01, p. 49-73, jan./jun.

CAIRÁ, N. P; SIQUELLI, S. A. O reconhecimento do valor social do Prouni na visão dos bolsistas egressantes. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, FW, 2016, v. 17, n. 28, p. 19-38, Jul..

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. Sobre a Educação do Campo. *In: Por uma educação do campo: Campo, Políticas Públicas e Educação*. 2007; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Inca; MDA, 2008 (NEAD Especial; 10), p. 67- 86.

CAMPELO, L. Dados apontam que mais da metade das escolas fechadas no Pará são da área rural. **Assembleia Legislativa do Estado do Pará**. Pará, 25/09/2019. Disponível em: <https://www.alepa.pa.gov.br/noticiadep/2143/106>Acesso em: 06 dez. 2020.

CÂNDIDO, R. de K., GENTILINI, J. A. **Base Curricular Nacional: Reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político–Pedagógico**. RBPAE - v. 33, n. 2, p. 323 - 336, 2017.

CARDOSO, M. B. da C.; HAGE, S. A. M. Educação do campo na Amazônia: Interfaces com a educação quilombola. **Revista Retratos da Escola, Brasília**. V. 7, n. 13, p. 425-438, jul./dez, 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 23 jul. 2020.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, 2007.

CHAIBE, M. E. dos S. **A variação linguística na educação contemporânea: concepções e práticas pedagógicas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

COLARES, M. L. I. S. Panorama da educação em Santarém. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 23, p. 95 –113, set, 2006.

COSTA, F. N. da. **História da cidadania.** 2014. Disponível em: <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2014/01/22/historia-da-cidadania/>. Acesso em: 01 ago. 2019.

COSTA, E. de B. O. RAUBER, P. História da educação: Surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN.** Dourados, MS, v. 11, n. 21, Jan./Jun. 2009.

COUTINHO, A. F. Do direito à educação do campo: a luta continua!. **Revista Aurora.** São Paulo. Ano III número 5 – dez, 2009

CRUZ, C. R.; HAGE, S. A. M. Movimento de educação do campo na Amazônia Paraense: Ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. *In:* Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **37ª Reunião Nacional da ANPED:** tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis, s.n, 04-08 Out. 2015. p. 17.

D'URSO, L. F. B. **Construção da cidadania.** 2005. Disponível em: https://web.archive.org/web/20080318040758/http://www.oabsp.org.br/palavra_presidente/2005/88/. Acesso em 01 ago. 2019.

DAVIES, N. A educação nas Constituições Federais e em suas emendas de 1824 a 2010. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 37, p. 266-288, mar.2010

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA DE 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em 02 ago. 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem.pdf. Acesso em 01 ago. 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS DE 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em 02 ago. 2019.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas Públicas: Princípios, propósitos e processos.** 1 ed. São Paulo: Atlas. 2012.

DICIONÁRIO JURÍDICO. **Direito Constitucional: Infraconstitucional.** Disponível: <https://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/931/Infraconstitucional>. Acesso em 01 abr. 2019.

DORE, R., LUSCHER, A. Z. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais**. Cadernos de Pesquisa, v.41 n.144, p. 772-789, 2011. Disponível em: eoria_do_sistema_ensino.pdf. Acesso em 14 mar. 2021.

EZCURRA, A. M. Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidades das instituições universitárias. *In*: PIMENTA; ALMEIDA (Orgs). **Pedagogia Universitária**. São Paulo, EDUSP, 2009.

FARIA, D. S. A., MOURA, D. H. **Desistência e permanência de estudantes de ensino médio do proeja**. HOLOS, vol. 4, n, 31, p. 151-165, 2015.

FERNANDES, B. G. **Curso de Direito Constitucional**. – 9º.ed.rev, ampl. E atual. – Salvador: JusPODIVM, 2017.

FILHO, R. B. S., ARAÚJO, R. M. de L. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil**: fatores, causas e possíveis consequências. Educação Por Escrito, vol. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

FILHO, J. A. da S.; SILVA, Á. J. L. da; OLIVEIRA, M. J. dos S.; SILVA, C. N. M. da. **Breve Relato Histórico Sobre Educação no Campo**: Reflexos no Município de Encanto-RN. 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_24_09_2014_14_51_01_idinscrito_702_9a126717f9a3a9f8815229f3b3bc42e0.pdf. Acesso em 03 ago. 2019.

FREITAS, D. X. **O direito à educação nas Constituições brasileiras**. 2014. Disponível em: <https://daniellixavierfreitas.jusbrasil.com.br/artigos/144779190/o-direito-a-educacao-nas-constituicoes-brasileiras>. Acesso em 03 ago. 2019.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, J. F.; NEVES, L. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4ºed –. São Paulo: ATLAS, 2002.

GIL, C. A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. – 6ºed –. São Paulo: ATLAS, 2008.

GIL, C. A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. – 6ºed –. São Paulo: ATLAS, 2006.

GOMES, V.; TAYLOR, M. de L. M.; SARAIVA, E.V. 27 O Ensino Superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Revista Ciência e Trópico**. V. 42, n. 1, 2018.

GUIMARAES, D. A. A. A importância das políticas públicas no Estado Democrático de Direito. **Revista MPMG jurídico**, ano I, n. 4, p.20, fev. 2006.

GUIMARÃES, W. S. **Programa Pró-Letramento**: A Formação Continuada da Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

HAGE, S. A.M. Barros, O. F. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Revista Espaço do currículo**, v. 3, n.1, p.348-362, Março de 2010 a Setembro de 2010.

HAGE, S. A. M. CARDOSO. Educação do campo na Amazônia: Interfaces com a educação quilombola. **Revista da Escola**, Brasília, v. 7, n.13, p. 425-438, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 03 ago. 2019.

HAGE, S. A. M. **Denúncia do fechamento de escolas e certificação de professores durante I Ação Popular de Educação do campo do Baixo Amazonas**. 2017. Disponível em: <http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/noticias/2017/maio/denuncia-do-fechamento-de-escolas-e-certificacao-de-professores-durante-i-acao-popular-de-educacao-do-campo-do-baixo-amazonas>. Acesso em: 04 nov. 2020.

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.

HERINGER, R. Democratização do ensino superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Vol. 19, No. 1, 7-17, jan-jun, 2018.

HERKENNHOFF, J. B. **Direito e Cidadania**. São Paulo: Uniletras, 2004. <http://www.fiocruz.br/editora/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=412&sid=5>. Acesso em 18 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf. Acesso em: 02 nov. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Santarém. 2017**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150360&search=para|santarem|infograficos:-informacoes-completas>. Acesso: 06 maio 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Santarém. 2020**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama>. Acesso em: 04 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**: Dados do censo da educação superior. Publicado em 08 de outubro de 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as

universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206. Acesso em: 07 set. 2019.

JESUS, J. N. de. A Pedagogia da Alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 14, n. 18, p. 7-20, jan./ jun. 2011.

KESKE, H. A. G. **Direitos Humanos em Perspectiva**. Novo Hamburgo-RS, 2017. 325 p.

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

KUENZER, A. Z. TRABALHO E ESCOLA: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**, v. 38, nº. 139, p. 331-354, 2017.

KUNZ, M. S.; PACHECO, L. M. D. **Determinações históricas do Ensino Médio no Brasil: avanços, retrocessos ou desafios?** II Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/breve_historico_do_ensino_medio_no_brasil.pdf. Acesso em 19 out. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. – 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. – 5ª ed. – São Paulo: ATLAS, 2003.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório e trabalhos científicos**. 7. ed.- 5. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

LENZI, T. **Significado de Direito Subjetivo**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/direito-subjetivo/>. Acesso em: 06 jul. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p.13-28, 2012.

LIBERAL, J. R. B. **Intervenção Jurisdicional nas Políticas Públicas**. Salvador: JusPodivm, 2018.

LIMA, M. C. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. 2. ed. rev. E atualizada. São Paulo: Saraiva, 2008.

LIMA, M. C. de. **Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): Universalização do Ensino Médio em Santarém – Pará, no período de 2012 a 2014**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

LIMA, SILVA; SILVA. Trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil. **Revista HOLUS**. ISSN 1807 -1600. Vol. 03, Ano 33, agosto, 2017.

MACIEL, L. S. B.. SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MARSIGLI, A. C., G., PINA, L. D., MACHADO, V. de O., Marcelo LIMA, M. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. *In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, L. M. (Orgs.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo* (pp. 75- 98). Belo Horizonte, MG: editora UFMG. 2014.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: Da descoberta aos dias atuais. **Revista Acta Cirúrgica Brasileira** – Vol. 17 (Suplemento 3), 2002.

MASSON, N. **Manual de Direito Constitucional**. – 4º ed. Revista, ampliada e atualizada. – Salvador: JusPODIVM, 2016.

MELO, G. C. **Evolução histórica do conceito de cidadania e a Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Publicado em 2014. Disponível em: <https://getulio.jusbrasil.com.br/artigos/112810657/evolucao-historica-do-conceito-de-cidadania-e-a-declaracao-universal-dos-direitos-do-homem>. Acesso em 01 ago. 2019.

MENEZES, A. H. N. DUARTE, F. R.. CARVALHO, L. O. R.; SOUZA. T. E. S. **Metodologia Científica Teoria e Aplicação na Educação a Distância**. Petrolina-PE, Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2019.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. São Paulo: Atlas, 2005.

MIGALHAS. **Passado e Presente: conheça as leis sobre os direitos das mulheres no Brasil**. Semana da Mulher. Disponível em: <https://www.diritto.it/>. Acesso em: 07 jul. 2018.

MILNER, R. **Start Where you are but don't stay there. Understanding Diversity, Opportunity Gaps, and Teaching in Today's Classrooms**, Harvard Education Press, 2010.

MOLINA, M. C. Análises de Práticas contra hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. *In: SOUZA, J. V. et al. (Org.) O Método Dialético na Pesquisa em Educação*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2014.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, v. 55, 2015.

MOLINA, M. C. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. *In: Por uma educação do campo: Campo, Políticas Públicas e Educação*;

organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. - Brasília: Incra; MDA, 2008, 109 p.; 19cm - (NEAD Especial; 10), p. 19-31.

MORAIS, A. de. **Direito constitucional**. - 30. ed. - São Paulo: Atlas, 2014.

MOREIRA, I. R. **A Evolução dos Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais no Ordenamento Jurídico Brasileiro**. 2011. Disponível em: <https://www.diritto.it/a-evolucao-dos-direitos-humanos-e-os-direitos-fundamentais-no-ordenamento-juridico-brasileiro/>. Acesso em: 05 out. 2019.

MOURA, D. M. de. Políticas públicas educacionais Prouni e Fies: Democratização do acesso ao ensino superior. *In: XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea*, 2014, Rio Grande do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/viewFile/11804/1647>. Acesso em: 07 set. 2019.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D.L.; SILVA, M.R. **Politecnia e formação integrada: Confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. 2012.

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

NASCIMENTO, C. J. P. do. Políticas públicas: Cotas raciais à luz da constituição brasileira. *In: I Congresso Interinstitucional UNISC/URCA*, Universidade Federal de Campina, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/ppds/article/view/16435>. Acesso em: 07 set. 2019.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097. Acesso em: 22 out. 2020.

NERI, Marcelo Cortês. **Tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NEVES, C. E. B. Desafios da educação superior. *Sociologias*. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 14-21. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a02n17.pdf>. Acesso em 06 set. 2019.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, vol. 32, n.117, p. 1051-1066, 2011.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, R. M. (2010). **Elementos administrativos e pedagógicos do SOME na percepção de seus autores** (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2010

PACHECO, E. RISTOFF, D. I. Educação Superior: Democratizando o Acesso. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. São Paulo. v. 9, n.4, out, 2004.

PARÁ. Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014. **Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.ioepa.com.br/pages/2014/04/30/2014.04.30.DOE_1.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

PARÁ. Universidade Federal do Sul e do Sudoeste do Pará (UNIFESSPA). **Edital n.º13 de 11 março de 2020**. Disponível em: <https://www.unifesspa.edu.br/noticias/4514-inscricoes-do-processo-seletivo-especial-para-educacao-do-campo-vaio-ate-2-de-abril>. Acesso em: 30 out. 2020.

PARÁ. Resolução N° 001 de 05 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará**. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTACAO_EDUC_BAS-1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020.

PARO, Vitor Henrique. 1945. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEROSA, G. S., LEBARON, F., LEITE, C. K. da S. O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 99-118, 2015.

PEREIRA, R. J. B., AZEVEDO, M. M. R., SOUSA, E. T. F., HAGE, A. X. Método tradicional e estratégias lúdicas no ensino de biologia para alunos de escola rural do município de Santarém-PA. **Experiências em Ensino de Ciências**, vol.15, n.2, p. 106-123, 2020.

PEREIRA, B. Q. A Educação Segundo Platão: Uma Discussão sobre Processos de Aprender e Ensinar a Virtude. **VI EDUCERE** - Congresso Nacional de Educação da PUCPR. Curitiba, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/24760986-A-educacao-segundo-platao-uma-discussao-sobre-processos-de-ensinar-e-aprender-a-virtude.html>. Acesso em: 06 out. 2019.

PEREIRA, R. da C. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo. **Revista Margens Interdisciplinar**, Pará, Vol. 10, n. 14, p. 187-198, jun, 2016.

PINI, F. R. de O. Estatuto da Criança e do Adolescente, 25 anos de História. *In: Salvar o ECA Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Centro de Defesa de Direitos Humanos da Criança, Adolescente e Juventude de Paulo Freire. 1º edição, p. 10-13, 2015. Disponível em: https://www.paulofreire.org/Livro_ECA.pdf. Acesso em: 06 out. 2019.

RIBEIRO, E. da S.; AZEVEDO, M. S.; SAGGIOMO, T. G.; VIEIRA, B. A.; RIBEIRO, Lory Silveira. Breve história da educação. **Revista Gestão Universitária**. 2017. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/breve-historia-da-educacao>. Acesso em: 30 jul. 2019.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Revista Paidéia**, FFCLRP, USP, Rib. Preto, 4, Fev/Jul, 1993.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Revista de Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

RODRIGUES, L. M. P., SILVA, de G. P. O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves – Pará. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, v. 3, n. 1, p. 260-286. 2018.

RODRIGUES, A. A. **Direito à educação uma construção histórica e política no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://mprogressista.jusbrasil.com.br/artigos/593072202/direito-a-educacao-uma-construcao-historica-e-politica-no-brasil>. Acesso em: 19 ago. 2019.

RODRIGUES, H. C. C.; BONFIM, H. C. C. A educação do campo e seus aspectos legais. *In: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação*, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf. Acesso em: 03 ago. 2019.

SANTOS R. B. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Micropolítica, democracia e educação**, v. 18, n. 51, Out./Dez, 2017. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rcGuKczlEYcJ:https://www.publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24758/22819+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SANTOS, J. do N. A efetividade do direito fundamental à educação no ensino médio. **Revista Âmbito Jurídico**, nº 164, Ano XX, Setembro, 2018. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-efetividade-do-direito-fundamental-a-educacao-no-ensino-medio/>. Acesso em: 06 jul. 2019.

SANTOS, P.; VINHA, J. F. de S. C. **Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira**. 2018. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/10/12_Patricia_Santos.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

SANTOS, R. R. dos. Breve histórico do ensino médio no Brasil. **Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha civilista na Bahia**. UESC, 09 a 11 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

SAVIANI, D. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Germinal Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 20/05/2019.

SAVIANI, D. **Perspectiva Marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade.** Conferência proferida no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação. Passo Fundo, 29/09/2003. Disponível em:

http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/76_SAVIANI_Dermeval_-_Perspectiva_marxiana_do_problema_da_subjetividade-intersubjetividade.pdf. Acesso em 18 set. 2020.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.

Revista Brasileira de Educação, v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acesso em 18 set. 2020.

SCHIER, A. da C. R.. **Princípio da Universalidade.** Tomo Direito Administrativo e Constitucional, Edição 1, Abril de 2017. Disponível em:

<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/77/edicao-1/principio-da-universalidade>. Acesso em: 01 abr. 2019.

SILVA, da L. E. Educação matemática e a base nacional comum curricular (BNCC): Um desafio para a educação básica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 6, p. 51-61, 2019.

SILVA, da M. R., PELISSARI, L. B., STEIMBACH, A. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educ. Pesqui.**, vol. 39, n. 2, p. 403-417, 2013.

SILVA, S. do N., LOUREIRO, C. F. B. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência Educação**, v. 26, p. 1-15, 2020.

SILVA, E. L. da.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, J. R.; PEREIRA, R. **Estudo diagnóstico sobre o ensino médio no Pará. Governo do Estado do Pará /Conselho Estadual de Educação.** Disponível

em:<http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/ESTUDO%20SOBRE%20O%20ENSINO%20M%20C%2089DIO%20NO%20ESTADO%20DO%20PAR%C3%81.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

SILVA, M. R. da. Educação e formação do cidadão. **Revista Educar**, Curitiba, n.11, p.129-134, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601995000100018. Acesso em:20 maio 2019.

SOARES, L. da G. Desafios dos alunos de classes menos favorecidas para ingressar e permanecer na universidade. **Revista Extensão e Cidadania.** V. 2 n. 4, jul./dez, 2014.

SOUZA, J. C. S. e S. Educação e História da Educação no Brasil. **Revista Educação Pública.** ISSN: 1984-6290 - B3 em ensino - Qualis, Capes, novembro, 2018.

SOUZA, C. Políticas Públicas: questões e temáticas de pesquisa. **Caderno CRH.** Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUSA, A. J. T., SANTOS, dos M. A. A., ASSÊNCIO, J. B. C., PRATA, D. G. B., PRATA, G. G. B. Notas sobre evasão escolar em uma escola do interior do Ceará. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n.6, p.38023-38030, 2020.

STANGHERLIM, R. O ECA e a Educação Infantil: por uma Educação em Direitos Humanos e por uma Pedagogia da Infância. *In: Salvar o ECA Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Centro de Defesa de Direitos Humanos da Criança, Adolescente e Juventude de Paulo Freire. 1º edição, p. 82-84, 2015. Disponível em: https://www.paulofreire.org/Livro_ECA.pdf. Acesso em: 06 out. 2019.

TEIXEIRA, D. de V. VESPÚCIO, Carolina Rocha. **O Direito à Educação nas Constituições**. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29732/o-direito-a-educacao-nas-constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 19 ago. 2019.

TEIXEIRA, A. L. F.;. Um breve histórico da educação brasileira: sob o signo da precariedade. **Revistas Encontros**. Vol.13, nº 24, p. 60-76, 1º semestre, 2015.

TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: The University of Chicago, 1993.

VALDEMERI, D. S. **Direitos humanos e educação**. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/66343/direitos-humanos-e-educacao>. Acesso em: 02 ago. 2019.

:
ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), v.11, n.32, maio/ago. 2006.

ANEXO

Anexo A: Ofício de Autorização para a Pesquisa na 5ª URE.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
CENTRO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA
MESTRADO ACADÊMICO

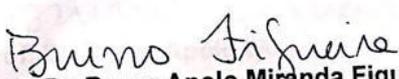
OFÍCIO Nº 073/ 2019 Santarém-PA, 19 de setembro de 2019.

Ao
Coordenador da 5ª Unidade Regional de Educação, Santarém - PA
Assunto: Autorização para Pesquisa

Senhor Coordenador,

1. Informamos que o mestrando em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, do Centro de Formação Interdisciplinar da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, **Marcelo Almeida Gomes**, matrícula nº 201810182, sob a orientação da docente Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza, está desenvolvendo a pesquisa "**Do Direito a Educação à Negação do Direito: Os Desafios de Jovens Ribeirinhos para Ingressar no Ensino Superior**".
2. O objetivo da pesquisa é verificar o modelo de ensino médio desenvolvido nas escolas das comunidades ribeirinhas, sua oferta, organização e seus resultados. Desta forma, solicitamos autorização para que o discente possa realizar visita nas dependências 5ª Unidade Regional de Educação, Santarém - PA, bem como coletar dados, em data e horário conforme disponibilidade da unidade, onde serão realizadas coleta de informações, aplicação de questionários e entrevistas que darão embasamento para a pesquisa.
3. Os dados coletados serão utilizados na elaboração da Dissertação.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Bruno Apolo Miranda Figueira
 Coordenador do Programa de Pós-graduação em
 Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida.
 Portaria nº 351, de 29 de julho de 2019

Recebido em 18/11/19
 Assinatura: 

Recebi em 24/10/2020
 us 14.38
 AUTORIZADO
 18/11/19
 Direção de Administração e Controle
 Diretor: Dr. J. L. S. Costa
 Rua: 05000/2009 - 68.040-050
 Mar. 57.203.2
 - SEDUCA

Governo do Estado do Pará
Secretaria de Estado de Educação
5ª Unidade Regional de Educação
 Recebido em 18/11/19
 Assinatura: 

Av. Mendonça Furtado, 2946. 4º andar – Sala 476- Fone: (93) 2101-6506
 Bairro Fátima- CEP: 68.040-050- Santarém- Pará E-mail ppgsaq@gmail.com