

## AS CONTRIBUIÇÕES DO EMITec PARA A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

**Vanilda dos Santos Silva<sup>1</sup>**

**Ana Elizabeth Santos Alves<sup>2</sup>**

**Prof. Dr. Fábio Mansano de Mello<sup>3</sup>**

**RESUMO:** O presente texto objetivou analisar a proposta de educação do EMITec bem como as suas conexões com a educação no/do campo, apresentar as peculiaridades da educação no/do campo, analisar a proposta do EMITec e a sua relação com a educação no/do campo e compreender os impactos do EMITec no processo educativo segundo as memórias das professoras mediadoras. Realizaram-se um levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, com amostragem de três mediadoras de uma comunidade rural do município de Poções. A coleta de dados deu-se através de um questionário que proporcionou às participantes da pesquisa a emissão de pareceres sobre o EMITec, com foco na realidade local. As análises demonstraram que o Programa reduz-se a uma política de acesso à escolarização nos moldes tradicionais e configura-se apenas como uma certificação de escolaridade, um processo político de segregação dos povos do campo.

Palavras - chave: Educação no/do Campo. EMITec. Proposta Pedagógica.

### Introdução

Considerando o fato de que o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec) acontece no campo, é que a presente investigação pretendeu responder a inquietações cotidianas e aos objetivos propostos, centrando o foco de estudo na questão fundamental: quais as contribuições e propostas do EMITec para a educação no/do campo? Dessa forma, a pesquisa possui como objetivo geral: analisar a proposta de educação do EMITec bem como as suas conexões com a educação no/do campo.

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista-Ba. Email: silva.s.vanilda@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora do PPGMLS/UESB. Coordenadora do Grupo de Estudos História, Trabalho e Educação do Museu Pedagógico da UESB, Campus de Vitória da Conquista-Ba. Email: ana\_alves183@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Memória (UESB). Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Museu Pedagógico da UESB e do grupo de estudos História, Trabalho e Educação. Departamento de Ciências Humanas e Letras, Campus de Jequié-Ba. Email: fabio.m.mello@uesb.edu.br

Os objetivos específicos visam, por sua vez, a: apresentar as peculiaridades da educação no/do campo; analisar a proposta do EMITec e a sua relação com a educação do campo e compreender os impactos do EMITec no processo educativo segundo as memórias das professoras mediadoras.

Para tanto, a investigação lançou mão do levantamento bibliográfico através do estudo de livros, artigos e textos oficiais, bem como da pesquisa de campo para a coleta de dados por meio de entrevistas, que foram realizadas com três professoras mediadoras da referida escola.

Destacam-se na pesquisa alguns autores que contribuem para a compreensão do assunto enfocado no presente estudo, dentre eles Arroyo (2007 e 2011), trazendo uma discussão acerca das políticas de formação de educadores do campo. Expõe o currículo como um território de disputa, focando o olhar na sala de aula, espaço central do trabalho docente, nas tensas relações entre mestres e alunos e sobre o que ensinar e aprender.

Caldart (2008) mostra as especificidades da educação do campo e os elementos para a construção do projeto político pedagógico para a educação do campo. Freire (1987) com a Pedagogia do Oprimido que, em linhas gerais, trata da contradição opressor-oprimido e de uma educação problematizadora, capaz de superar tais contradições.

Saviani (2007), com os fundamentos ontológicos e históricos do trabalho e educação, deixa claro que tal binômio possui estreito vínculo ontológico-histórico e busca compreender como se produziu historicamente a separação entre trabalho e educação.

As bases teóricas de Vendramini (2007 e 2015), de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa, tratando do trabalho e da educação a partir de uma reflexão em torno dos movimentos sociais do campo, evidenciando que é preciso a compreensão de que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas sim de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo e da luta social.

Vendramini (2007 e 2015) assevera que a educação do campo é fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos; assegura que existem diferentes e opostas formas de ocupação do espaço rural que indicam a presença de diversos sujeitos sociais e explicitam uma forte oposição de classes.

Assim estrutura-se o texto: abordagem histórica desde a educação rural até a educação no/do campo, estudo acerca da implantação do EMITec no Estado da Bahia e dos seus fundamentos explicitados pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), e as considerações finais.

### **Educação no/do campo**

No Brasil, no que diz respeito à educação que acontece no campo, desde a década de 1930, há hegemonia do urbano sobre o rural, num processo crescente de industrialização e intensa urbanização do país. Na perspectiva de romper com o modelo de educação urbanocêntrica presente no meio rural, nasce a educação do campo, a partir de movimentos sociais que defendem anseios do homem do campo e para fazer frente aos interesses do capital.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 07), no Brasil, todas as Constituições contemplaram a educação escolar, porém, a educação rural sequer foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, sendo o país considerado de origem eminentemente agrária, fato que evidencia, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Para as Diretrizes, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando no período o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo; é afirmado ainda que a preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos anais dos seminários e congressos rurais realizados naquele período.

Conforme Ribeiro (2013, p. 166), uma pesquisa mostra que, ao longo da história, apesar de terem sido implementados vários programas e projetos para a educação rural, em nenhuma época ela foi prioridade dos investimentos públicos.

Para a estudiosa, a educação assume a função do que ela denomina de “retificadora”, ou seja, visa a preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinando a expulsão



da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes. Assim, a ação educativa que incide sobre as populações rurais considera o modo como vivem e trabalham como uma etapa de produção pré-capitalista, razão pela qual a educação desempenha o papel de levar o conhecimento científico de modo que essas populações estejam habilitadas para enfrentar os desafios da introdução de tecnologias e inovações à produção agrícola.

Eis, então, a necessidade de novos programas educacionais que ofereçam a formação necessária ao desempenho de novas funções; Ribeiro (2013, p. 167) afirma que, ao mesmo tempo, as populações rurais devem ser “educadas” para a utilização dos produtos produzidos por essas empresas, destinados ao cultivo do solo e ao manejo na criação de animais; nessa ótica, “os cultivos de subsistência de grande parcela da população são destruídos para dar lugar à ‘produção rentável’” (op. cit., p. 167). Dentre programas, projetos e ações educativas dirigidas às populações rurais, encontra-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), apoiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e subordinada ao Departamento Nacional de Educação do MEC, que, segundo a autora, propunha educação fundamental para a recuperação total do homem rural e reformas da estrutura agrária e cujo objetivo era substituir a cultura rural pela urbana, mediante educação de base, instrumento de aculturação de populações (no caso, aculturação no sentido de substituir uma cultura considerada arcaica por uma cultura moderna, urbana).

Um movimento contraditório é captado, ainda, na abordagem histórica da educação rural; observa-se que, nos anos de 1930/1940, que coincide com a crise econômica do período entre guerras e da Segunda Guerra Mundial, há um estímulo à permanência dos agricultores no campo; em tal período, os países formulam políticas públicas de controle aos conflitos sociais, tanto rurais quanto urbanos, que, conforme Ribeiro (2013, p. 173), configura-se como uma tentativa de resposta à questão social provocada pelo inchaço das cidades e pela incapacidade de absorção de toda a mão de obra disponível pelo mercado de trabalho urbano. O grande número de analfabetos denunciava o fracasso da educação rural; os defensores do ruralismo pedagógico propunham uma escola associada à produção agrícola, que fosse adaptada às necessidades das populações rurais e formasse os filhos dos agricultores para permanecerem na terra (op. cit., p.173).

A indústria estadunidense de produtos agropecuários se interessa pela educação rural no Brasil como uma estratégia para formar um mercado consumidor, gerando dependência de tais

produtos, interesse que foi materializado com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), criada em 1945 e mantida até os anos de 1970. Conforme Ribeiro (2013, p. 174), trata-se agora de ocupar o espaço vazio da Amazônia, integrando-a ao capital nacional e multinacional para não a entregar à população indígena e aos posseiros caboclos que a habitam.

Assegura ainda que as iniciativas de educação rural, sob formas diversas, até os anos de 1970, foram tomadas por entidades de fora do país, principalmente sob influência estadunidense, por departamentos do MEC, que tinham ligações com tais entidades, o que transparece que as políticas sociais destinadas às populações camponesas, em particular a educação, tiveram maior incremento e volume de recursos quando havia interesses capitalistas ligados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores, tudo isso em conjunto com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica dos trabalhadores do campo. Desse modo, a educação rural funcionou como formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada, quanto de consumidores dos produtos agropecuários, contribuindo, assim, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra.

No início dos anos de 1980, a ditadura militar já não conseguia sufocar os conflitos que decorriam das relações contraditórias entre capital e trabalho no campo e, nesse contexto, tornam-se mais visíveis os movimentos sociais populares de luta pela terra, entre eles o MST, que desperta o interesse dos pesquisadores sobre a educação que começa a ser projetada por esse movimento.

Vendramini (2015, p. 56) afirma que nesse contexto, nasce um movimento nacional de educação do campo, tendo como ponto de partida a crítica à educação rural. A autora assegura que esse movimento é organizado pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo e por meio de conferências nacionais e, ainda, que tal movimento pressiona o Estado para promover políticas públicas para o campo e a própria educação.

Da mesma forma, Caldart (2008, p. 71-72) afirma que a educação do campo nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: a educação do campo surge, assim, da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de





resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seus territórios e suas identidades.

Ao abordar marcos que constituem o nascimento da educação do campo no Brasil, percebe-se que ela começa a fazer parte de discussões no país a partir da década de 1990, tendo a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO, “como o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo” (Caldart, 2008, p. 23).

Na percepção de Caldart (2008, p. 26), pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; significa, no campo da política pública, por exemplo, pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação; significa pensar a relação existente entre política agrícola, de saúde e de educação, e assim por diante. Na dimensão da reflexão pedagógica, significa discutir a arte de educar e os processos de formação humana, tendo como parâmetro um ser humano concreto e historicamente situado.

Caldart (2008, p. 27-28) trata ainda da possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos do próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar o seu trabalho, seu país e sua educação. Assevera-se, ainda, que a educação do campo somente se tornará uma realidade efetiva como ideário, como projeto educativo e como política de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais, e que o protagonismo dos camponeses, ou mais amplamente dos trabalhadores ou das trabalhadoras do campo, na construção deste projeto tem sido garantido pelo protagonismo dos movimentos sociais na luta e no debate político e pedagógico da educação do campo. Garante que o *do* campo não se refere a uma participação espontânea e desorganizada do povo, facilmente manipulada e neutralizada.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), constitui-se, também, como um bom exemplo de avanços decorrentes de mobilizações sociais. O Programa foi instituído em 16/04/1998, pela Portaria nº 10/98, do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, atual Ministério do Desenvolvimento Agrário. De 2003 a 2006, o PRONERA permitiu o acesso à escolarização de 247.249 jovens e adultos assentados e capacitou 1.016 profissionais das ciências agrárias para atuarem na assistência técnica aos assentados.

No que diz respeito aos aspectos legais, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), instituída pela Resolução CNE/CEB Nº1 de 03/04/2002, reconhece as peculiaridades do local em que as escolas do campo estão inseridas; as Diretrizes reconhecem a importância da infância e da adolescência manterem-se atreladas às suas raízes culturais, aos seus territórios, às suas comunidades e aos processos de produção da terra e de sua produção como seres humanos.

Com relação a tais avanços e atualidades, após a criação do PRONERA e a aprovação das Diretrizes, é criada no ano de 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, no âmbito do Ministério da Educação, e vinculada à Coordenação Geral de Educação do Campo. Vendramini (2015, p. 56) cita os principais programas e políticas para a educação do campo criados na última década e afirma que desde a instituição desses programas, observa-se uma disputa teórica e política pela educação do campo. Por parte do Estado, há um enfraquecimento dos programas institucionais para escolas, o que expressa a política do governo de atender minimamente a algumas demandas dos pequenos agricultores e sem-terra e fazer muitas concessões ao capital e aos negócios relativos à terra e a seus recursos. Desse modo, ganham espaço programas compensatórios, assistencialistas e instrumentalistas (op. cit., p. 56).

Atualmente, para o atendimento de educandos que habitam em localidades distantes, o Estado da Bahia conta com o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec). E tendo em vista os avanços ocorridos na Educação do Campo, bem como uma compreensão do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, é que serão apresentados os fundamentos do EMITec e as contribuições do programa para a educação do campo.

### **Fundamentos do EMITec**

O EMITec foi implantado no Estado da Bahia no ano de 2011, por meio da Portaria nº 424, e, durante o desenvolvimento do presente estudo, percebeu-se que a maior parte do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica concentra-se no campo; o EMITec possui como principal objetivo o atendimento de jovens e adultos que prioritariamente moram em localidades distantes ou de difícil acesso em relação a centros de ensino e aprendizagem em

que não há oferta do Ensino Médio, além do atendimento a localidades em que haja deficiência em profissionais com formação específica em determinadas áreas de ensino.

O Programa visa também assegurar uma política pedagógica específica para o Programa que respeite os saberes e a multiculturalidade do território baiano; acompanhar a estruturação e adequação dos espaços escolares destinados ao EMITec para a intermediação tecnológica, visando atender a demanda por ensino médio; e, por fim, promover formação específica e continuada para professores especializados, mediadores e coordenadores, para todos os envolvidos com base no desenho teórico-metodológico do Programa.

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por meio do Projeto Político Pedagógico do EMITec (que apresenta em seu bojo os objetivos a serem alcançados, as metas a serem cumpridas e os meios utilizados para concretizá-los), afirma que o Programa é uma oferta estruturante da Secretaria, que faz uso de uma rede de serviços de comunicação multimídia que integra dados, voz e imagem, constituindo-se em uma alternativa pedagógica a fim de oportunizar ao já citado público o usufruto do Estado de Direito à educação, bem como a continuidade dos estudos, ampliando a possibilidade de lutar por uma vaga no ambiente social de sua região e/ou território.

Ainda de acordo com a Secretaria de Educação do Estado, o EMITec prevê atendimento a todas as localidades dos municípios da circunscrição dos vinte e sete Núcleos Territoriais de Educação (NTE) e assegura que o curso possui carga horária total de três mil horas-aula, distribuídas em três anos nos turnos diurnos e noturno.

O PPP do EMITec destaca a territorialidade da Bahia como um dos grandes desafios para a educação, uma vez que o Estado é constituído por 417 municípios, garantindo que esses desafios podem ter na educação com intermediação tecnológica um meio auxiliar e eficaz de proporcionar ao estudante oportunidades de aprendizagens e novas descobertas, respeitando as peculiaridades de cada local; de acordo com tal perspectiva, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia traz a proposta de ir até onde o aluno está, buscando dinamizar e reduzir as desigualdades em nível de desenvolvimento local, na medida em que busca otimizar ou aprimorar o processo de formação e conclusão da etapa final da educação básica.

Ainda em conformidade com o Projeto Político Pedagógico, o EMITec atende aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parâmetros





Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio e Princípios e Eixos da Educação na Bahia. A proposta curricular do Programa baseia-se especialmente na Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que, de acordo com o PPP, determina como fins específicos a preparação dos estudantes para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Conforme Arroyo (2011, p. 119), no cotidiano docente nas salas de aula, experimenta-se que os conhecimentos, as normas e diretrizes descolados das experiências sociais que os produzem se tornam abstratos, distantes e desinteressantes.

O currículo encontra-se estruturado em quatro áreas do conhecimento, que de acordo com o PPP do EMITec proporciona uma formação capaz de analisar criticamente a sociedade e rever algumas defasagens de conteúdos da série anterior. As áreas de conhecimentos e respectivos componentes curriculares são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Atividades Complementares); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Física, Química, Biologia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática). O currículo também é constituído pelos seguintes eixos norteadores: Trabalho, Diversidade, Educação Ambiental e Cidadania. Ressalta-se que, para o PPP, em linhas gerais as áreas de conhecimento visam proporcionar uma formação crítica, capaz de tornar o educando apto a compreender o desenvolvimento dos processos históricos e sociais traduzindo os conhecimentos em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de novas situações.

Ao tratar do currículo do EMITec é importante registrar a discussão de Arroyo acerca do currículo. Para o autor (2011, p. 122), os currículos, seu ordenamento e a hierarquização dos conhecimentos fazem parte de relações, experiências e tensões sociais, sendo ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar, conforme o autor, docentes e alunos têm direito de conhecer as tensões que levaram à sistematização dos conhecimentos que precisam aprender. Assegura que interesses sociais, políticos, econômicos e culturais entram em jogo desde a validação, seleção, ensino e avaliação dos conhecimentos a serem estudados, bem como conhecer esse complexo jogo de interesses é um direito de quem ensina e de quem aprende, sendo forçoso que esse jogo ocupe um lugar de destaque nos desenhos curriculares e no material didático.

O PPP do EMITec (p. 22-23) assegura que os espaços de construção da aprendizagem compreendem os locais destinados aos professores mediadores de base e estudantes para pesquisa e produção do conhecimento, interagindo por meio físico e virtual com os espaços de produção pedagógica; a plataforma Moodle é apresentada como o ambiente virtual destinado a oferecer suporte teórico-metodológico a professores especialistas e professores mediadores de base, bem como para socializar as produções educativas dos estudantes.

O EMITec utiliza-se de um sistema de avaliação padronizado, resguardando-se as características especiais das diferentes disciplinas. Os educandos são avaliados por meio da avaliação qualitativa, atividade dirigida e avaliação presencial por área (APA); a avaliação é assumida numa dimensão processual, contínua e formativa, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, afetivas e sociais, buscando a construção da autonomia e estimulando o educando a compreender seu papel ativo no desenvolvimento de seu conhecimento, tornando-se também sujeito histórico de sua formação.

O PPP afirma-se desenvolvido pela equipe em diálogo com a comunidade a partir dos seguintes princípios:

### **1. O trabalho como princípio educativo**

O Projeto Político Pedagógico garante que:

O trabalho constitui um fator de vivência e também de sobrevivência, vinculado diretamente à cultura. Nesta concepção, a educação deve contemplar um Projeto Político Pedagógico voltado para os processos produtivos do mundo do trabalho. A humanização é o princípio que se estabelece por meio do trabalho e que este deve consolidar-se enquanto princípio educativo (Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, p. 17).

A esse respeito, Saviani (2007, p. 154) afirma que o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho, que é a essência do homem, e que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade; os homens aprendiam a construir sua existência no próprio ato de produzi-la.

Para o autor, o advento da propriedade privada e a divisão dos homens em classes provocariam também uma divisão na educação em duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira (que deu origem à escola), centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos e de caráter lúdico ou militar, e a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. Assim, houve a separação entre educação e trabalho, ou seja, a origem da escola localiza-se na divisão da educação destinada aos membros da classe que dispõe do ócio em contraposição à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.

Tal contexto demonstra como a compreensão de trabalho compõe-se de acordo com a história. Conforme Frigotto (1995, p. 14), perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; o autor assevera ainda que, de outro lado, o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer e etc. (mundo da liberdade).

Dessa forma, pode-se mesmo afirmar que através do processo educativo o trabalhador compreende seu papel e sua importância para a (re)produção sociocultural? O processo educativo serve para decifrar o mundo produzido pelos próprios homens?

## **2. A escola formadora de sujeitos, articulada a projeto de emancipação humana**

De acordo com o PPP:

A educação formal tem a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que leve em conta a formação do educando enquanto sujeito da realidade em que vive. Neste sentido, a concepção de ensino desse projeto compreende que o homem e a mulher são seres concretos e, conseqüentemente, construtores da realidade sócio-espacial.

A relação com a realidade aproxima os seres humanos de si mesmo, do seu cotidiano, do espaço vivido e esta vinculação será responsável pela ação no processo de transformação necessário à concretização e à consolidação do processo democrático, conduzindo a construção do sujeito articulada a um projeto de emancipação humana (Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, p. 18).



A esse respeito, Vendramini (2007, p. 129 apud Canário, 2000) aponta para uma compreensão de escola do mundo rural para além dela própria e para uma reflexão que, em primeiro lugar, pense o espaço em que a escola se situa, suas necessidades e fragilidades, bem como aponta também reflexões sobre suas potencialidades.

A emancipação exige a prática da liberdade, que, de acordo com a Pedagogia do Oprimido de Freire (1987, p. 05), só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Ao afirmar que a concepção de ensino desse projeto compreende que o homem e a mulher são seres concretos e, conseqüentemente, construtores da realidade sócio espacial, o EMITec deve atentar para o fato de que, em se tratando de um processo educativo que acontece no campo, a educação deve ser pensada como sendo dos sujeitos desse lugar, com eles e por eles e não para eles; isso tendo em vista que num processo educativo ajuizado para o povo do campo não existe emancipação humana.

## **2. A valorização dos diferentes saberes no processo educativo vincula a escola à realidade dos sujeitos**

A concepção de educação com uso de recursos tecnológicos defendida nessa proposta sustenta-se na concepção de que o conhecimento é dinâmico e construído dialeticamente. Assim, a tecnologia aliada às ocorrências do cotidiano serve de base para a realização do processo de produção do mesmo, valorizando os diferentes saberes. A sociedade estruturada a partir de sujeitos tem na escola a condição básica para essa construção, quando estes sujeitos trazem as experiências que serão articuladas num processo educativo de base dialógica.

Os diferentes saberes são valorizados e apropriados como uma forma de intervenção direta na sociedade através de um diálogo permanente com o conhecimento produzido na comunidade. O espaço educativo é, assim, o espaço privilegiado para o resgate e sistematização desses saberes, colocando todos os atores do processo educativo no centro da construção do conhecimento (Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, p. 18).

A afirmação pretendeu assegurar que a valorização dos diferentes saberes no processo educativo vincula a escola à realidade dos sujeitos e que a concepção de educação com o uso de recursos tecnológicos defendida na proposta sustenta-se na concepção de que o conhecimento é dinâmico e construído dialeticamente; destaca-se que em se tratando de educação no/do campo, faz-se necessário a discussão acerca de quais saberes são necessários

aos sujeitos do campo e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo, bem como que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade.

#### **4. A compreensão dos tempos-espacos de formação dos sujeitos da aprendizagem**

No que diz respeito à compreensão dos tempos-espacos de formação dos sujeitos da aprendizagem, o Projeto Político Pedagógico assegura que:

A multiplicidade dos espacos, envolvendo a complexidade dos saberes construídos, determina que a educação ocorra tanto no interior quanto fora do espaco escolar. Este espaco é concebido e definido como espaco de vivência e construção contínua, é o lugar onde está presente o cotidiano das famílias, a produção cultural da comunidade, isto é, o lócus da convivência e da realização dos movimentos sociais.

O processo educativo realiza-se, sobretudo, no espaco das diferenças e estas se configuram como meio de articulação com a dinâmica social (Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, p. 18).

De acordo com Arroyo (2007, p. 163), o território, a terra e o lugar possuem uma força na formação social, política, cultural e identitária dos povos do campo, sendo essa uma das marcas de especificidade da formação de educadores do campo, formação que deve ser colada ao território, à cultura e à tradição do campo. Ou seja, a compreensão dos tempos-espacos de formação dos sujeitos da aprendizagem exige um corpo docente com uma formação específica, aderente aos elementos citados.

#### **5. A autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino e aprendizagem**

A educação com intermediação tecnológica estrutura-se a partir do projeto nacional de educação como instrumento de transformação social. A escola, instituída como um espaco do seu tempo contribui para o fortalecimento das reivindicações sociais, cultivando solidariedade, esperança e direitos sociais.

O sistema nacional de ensino e aprendizagem serve de base para a proposta educativa, mas o respeito às singularidades deve ter como objetivo garantir o acesso a etapa final da educação básica com qualidade e gratuita.



Tem-se, assim, uma proposta educacional que leva em conta a autonomia dos sujeitos integrantes do processo e a preocupação em definir medidas de adequação às especificidades, assim como o respeito à autonomia de cada lugar (Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, p.19).

O documento garante que a educação com intermediação tecnológica se estrutura a partir do projeto nacional de educação como instrumento de transformação social e que tem uma proposta educacional que leva em conta a autonomia dos sujeitos integrantes do processo e a preocupação em definir medidas de adequação às especificidades, assim como o respeito à autonomia de cada lugar.

Vale ressaltar que o processo educativo do EMITec é desenvolvido no campo e que em momento algum no PPP foi encontrado qualquer menção às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, da mesma forma que não existe alusão às referências para uma Política Nacional de Educação do Campo ou qualquer referência que trate sobre a educação no/do campo.

Diante de tal afirmativa, ressalva-se a questão: o entendimento do EMITec acerca de autonomia dos sujeitos integrantes do processo, bem como o entendimento de adequação às especificidades, coaduna-se com o entendimento de uma proposta de educação no/do campo?

De acordo com o documento, para atender à especificidade dos sujeitos que serão contemplados, faz-se necessário que a organização dos tempos e espaços formativos sejam adequados à proposta didático-pedagógica do EMITec, assegurando as estratégias específicas de desenvolvimento do currículo do ensino médio e a flexibilização da organização do calendário escolar; para isso, a metodologia do EMITec dar-se-á através da utilização de multimeios e de espaços educativos deliberados pelo programa. Dessa forma, os espaços formativos são definidos pelo Projeto Político Pedagógico como espaços de articulação entre o estudo, a pesquisa e as ações de intervenção na comunidade, e devem ser organizados de modo a estimular e desenvolver o resgate da autoestima e das culturas étnicas, a reconstrução da identidade pessoal, o espírito coletivo e os valores de solidariedade e de autonomia. O espaço de produção pedagógica é compreendido como o espaço físico destinado à reunião dos professores especialistas para a realização de pesquisa, análise e produção de material

pedagógico e planejamento das atividades a serem desenvolvidas, utilizando-se de recursos físicos, virtuais e tecnológicos.

Observa-se também que, de acordo com o PPP do EMITec, o material didático é elaborado por uma equipe composta por professores especialistas nas diversas áreas e respectivos componentes curriculares do Ensino Médio, com conhecimentos básicos sobre as questões relacionadas ao Ensino Médio e por técnicos da Secretaria de Educação.

### **Considerações finais**

De modo geral, pode-se constatar que as Mediadoras não possuem vínculos funcionais com o Estado ou com o Município, existe a ausência de sentimento de pertença ao local onde trabalham, insatisfação com o exercício da mediação, formação continuada (aligeirada) e as condições materiais de trabalho. A implantação do EMITec no local justifica-se pela oportunidade de concluir o ensino médio e na prática não possui relação com a educação no/do campo, prepara o aluno para o mercado de trabalho fora do campo e a metodologia é habitual à escolarização nos moldes tradicionais.

O Programa é descontextualizado e possui caráter instrucional; a falta de material de suporte para educandos e Mediadoras dificulta o acompanhamento das aulas; há carência de um corpo docente com formação específica. O material utilizado em anos anteriores demonstra a predominância de conteúdos regulados pelo Estado e ausência das tensas experiências sociais que envolvem o campo.

O Programa atua no campo sem o reconhecimento das demandas específicas do campo, configura-se como um processo político de segregação dos povos do campo e a sua atuação reduz-se a uma política de acesso à escolarização nos moldes tradicionais, sendo, essencialmente, apenas uma certificação de escolaridade.

### **Referências bibliográficas**

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de Educadores do Campo**. In: Caderno CEDES, Campinas. V. 27, p.157-176, Maio/Agosto, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Programa de Educação na Reforma Agrária: manual de operações**. Aprovado pela Portaria INCRA/P/Nº 19, de 15/01/2016. Brasília-DF, 15 de Janeiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas no Campo**. Brasília, D. F., 2001.

CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação / Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília : Inca ; MDA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: Educação do Campo. Cadernos Temáticos. Curitiba-PR, p. 23-30. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.  
FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos**. In: Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. Carlos Minayo Gomes... [et al.]. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo. Atlas, 1991.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v.26/27, p. 149-158, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1994.

RICCI, Rudá. **Esboços de uma Nova Concepção de Educação do Meio Rural Brasileiro**. In: **Encontro das equipes de educação e agricultura da Fundação SEADE**. 1999.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** In: Revista Brasileira de Educação. V. 12, nº 34, p. 154-180. Janeiro-Abril, 2007.

Superintendência de Políticas para a educação básica – SUPED. Ensino Médio com Intermediação Tecnológica. **Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica do Estado da Bahia – EMITec.** Salvador, janeiro de 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto Político do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – EMITec,** janeiro de 2018.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo.** In: Cadernos CEDES, Campinas, vol.27, nº 07, p. 121-135, maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Qual o Futuro das Escolas no Campo?** In: Educação em Revista, Belo Horizonte. V. 31, nº 03, p.49-69. Julho-Setembro, 2015.



III Congresso Internacional  
V Congresso Nacional

**25 a 28**  
**Agosto 2021**

