

DOSSIÊ “A Educação profissional e o Ensino Médio:
Olhares retrospectivos, circunspectivos e prospectivos”

EM DEFESA DA ESCOLA DO CAMPO:
A resistência de educadores/as à contrarreforma do ensino médio

*In defense of Escola do Campo:
the resistance of educators to the counter-reform of high school*

*En defensa de la Escola do Campo:
la resistencia de los educadores a la contrarreforma del secundario*

Mônica Castagna Molina  ⁱ

Cleide Maria de Souza  ⁱⁱ

RESUMO

Este texto integra pesquisa em desenvolvimento, vinculada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – PPGE/FE/UnB e realizada na Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes – EEMFF, no Assentamento Santana em Monsenhor Tabosa, Ceará. Objetivou-se compreender os limites que a contrarreforma do Ensino Médio impõe ao projeto de Escola do Campo. Foram realizadas rodas de conversas virtuais com educadores/as, assim como análise documental do Projeto Político Pedagógico da EEMFF. Nessas rodas, os/as educadores/as relataram os limites enfrentados no primeiro ano de implementação e as estratégias que têm ajudado a defender o projeto educativo da classe trabalhadora camponesa. O trabalho coletivo e a promoção da auto-organização são alternativas de resistência que possibilitam reverter os prejuízos a que a contrarreforma submete o projeto de Educação do Campo e de Agroecologia assumidos historicamente pela EEMFF.

Palavras-chave: Contrarreforma; Ensino Médio; Educação do Campo; Agroecologia.

ABSTRACT

This text is part of ongoing research, linked to PPGE/FE/UnB, and carried out at the Escola de Ensino Médio do Campo

Florestan Fernandes (EEMFF), in the Santana Settlement in Monsenhor Tabosa/CE in 2022. The objective was to understand the limits that the counter-reform of Secondary Education imposes on the Escola do Campo project. Virtual conversation circles were held with educators, as well as documentary analysis of the EEMFF Pedagogical Political Project. In these circles, the educators reported the limits faced in the first year of implementation and the strategies that have helped to defend the class's educational project peasant worker. Collective work and the promotion of Self-Organization are alternatives for resistance that make it possible to reverse the losses that the counter-reform poses to the Rural Education and Agroecology project, historically assumed by the EEMFF.

Keywords: Counter-reformation; High school; Rural Education; Agroecology.

RESUMEN

Este texto forma parte de una investigación en curso, vinculada al PPGE/FE/UnB, y realizada en la Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes (EEMFF), en el Barrio Santana, en Monsenhor Tabosa/CE, en 2022. El objetivo fue comprender los límites que la contrarreforma de la Educación Secundaria impone al proyecto de la Escola do Campo. Se realizaron círculos de conversación virtual con educadores, además de análisis documental del Proyecto Político Pedagógico EEMFF, los educadores informaron sobre los límites enfrentados en el primer año de implementación y las estrategias que han ayudado a defender el proyecto educativo de la clase trabajadora campesina. El trabajo colectivo y la promoción de la Autoorganización son alternativas de resistencia que permiten revertir las pérdidas que la contrarreforma plantea al proyecto de Educación de Campo y Agroecología, históricamente asumido por la EEMFF.

Palabras clave: Contrarreforma; Escuela secundaria; Educación de Campo; Agroecología.

Introdução

A educação pública brasileira, historicamente impactada pelos interesses do capital (FRIGOTTO, 2021), sofre, no momento atual, um dos maiores retrocessos, especialmente no que se refere à produção de conhecimento crítico. A reformulação no sistema educacional do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória nº 746/2016, convertida de forma acelerada no governo Temer na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, atinge diretamente a classe trabalhadora jovem. Trata-se de processo que, de acordo com as elaborações

de Carlos Nelson Coutinho, apoiadas em Antônio Gramsci¹ (COUTINHO, 2012), podemos considerar como uma “contrarreforma”.

Coutinho (2012, p. 122) evidencia que a palavra “reforma” sempre esteve “organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda”. Contudo, se antes a reforma estava associada a garantia de direitos, tornou-se no período de mundialização do capital e de hegemonia das políticas neoliberais sinônimo de supressão de direitos. Considerando esse debate, assumiremos o termo “contrarreforma”, uma vez que melhor representa a intencionalidade de retirada de direitos, como discutiremos no texto a partir das análises feitas por diversos autores/as (FRIGOTTO, 2021; FREITAS, 2018; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; KUENZER, 2017).

As discussões trazem como pano de fundo a crítica à propalada “liberdade de escolha” que a contrarreforma quer imprimir, mas que, ao contrário, impõe uma lógica de padronização que precariza o ensino. Desconsidera direitos que dizem respeito às modalidades de ensino existentes no país, garantidos desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996. É excludente, uma vez que se pauta por estratégias que negam as especificidades dos sujeitos.

Este texto faz parte da pesquisa desenvolvida no PPGE da FE/UnB, na Linha Educação Ambiental e Educação do Campo. Tem por objetivo compreender os limites que a contrarreforma do Ensino Médio impõe, ressaltando aqueles que incidem diretamente nas políticas de Educação do Campo e que ameaçam a efetivação de direitos garantidos pelas lutas dos movimentos sociais e sindicais camponeses.

Por se tratar de uma construção marcada pelo predomínio de sujeitos do setor privado e pela ausência de diálogo efetivo com as organizações de educadores/as, sindicatos, pesquisadores e representantes da educação pública (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017), torna-se relevante trazer as reflexões dos/das educadores/as do campo sobre a contrarreforma, uma vez que estas manifestam as inquietações que emergem da realidade diversa e desigual presente nas Escolas do Campo (MOLINA; SÁ, 2012). Esse é um fator em grande medida negligenciado por padronizações que se intensificam nas políticas educacionais vigentes.

Na primeira seção do texto, busca-se dialogar com autores que analisam a proposta do novo Ensino Médio e fazer uma correlação com os princípios e fundamentos da Educação do Campo. Na seção seguinte, são apresentados

¹ Filósofo italiano do início do século XX, que representa um importante referencial da Educação do Campo.

diálogos com os/as educadores/as da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, localizada no Assentamento Santana, município de Monsenhor Tabosa, Ceará, considerada uma das Escolas do Campo que fazem parte de uma conquista histórica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST em área de Reforma Agrária².

A precarização do Ensino Médio na contrarreforma

A princípio, é importante discorrer sobre o alinhamento da contrarreforma do Ensino Médio com o projeto das organizações internacionais e, portanto, um projeto privatista, problematizando os aspectos que ajudam a compreender os interesses que estão por trás dessas mudanças, a quem elas beneficiam diretamente e quais foram os sujeitos participantes da elaboração dessa proposta.

O momento que atravessamos em nosso país é de intensa disputa promovida por empresas transnacionais. Elas estão interessadas nos vastos recursos naturais que significam matérias-primas associadas à mão de obra de baixo valor, sendo disponibilizadas ao mercado exportador (FRIGOTTO, 2021). A aprovação da contrarreforma vai ao encontro desses interesses. Por isso, como destacam Motta e Frigotto (2017), ela se torna urgente e necessária, importando controlar a formação profissional, fator-chave que, por um lado, precariza o trabalho e, por outro, torna-se geradora de riqueza para as transnacionais.

Outro fator que impulsiona as mudanças no currículo do Ensino Médio são as medidas de controle educacional que quantificam a aprendizagem através das avaliações externas vinculadas aos instrumentos avaliativos internacionais. Como destaca Molina (2017), a afirmação dessa característica é relevante no atual momento histórico no qual está em curso um conjunto de políticas que ameaça a educação pública no país e igualmente a Educação do Campo. Estruturado no tripé meritocracia, avaliação e privatização (FREITAS, 2014), objetiva não só criar as condições para a privatização das escolas públicas que não atingirem padrões predeterminados, como também aumentar o controle ideológico sobre o que e como se ensina nas escolas públicas. A necessidade de aumento do controle ideológico se relaciona às demandas do capital, que tem de encontrar uma forma de superar a contradição imposta pelos próprios níveis de seu desenvolvimento na atualidade. Isso quer dizer que a manutenção das taxas de lucro foi gerando a necessidade de incorporação de níveis cada vez

² Na história do MST, sempre esteve associada a luta por terra à luta por educação. As áreas de Reforma Agrária aqui mencionadas dizem respeito aos diversos assentamentos e acampamentos constituídos por esse Movimento, em que a construção de escola é pauta prioritária. A EEMFF faz parte de um conjunto de 10 escolas de Ensino Médio em áreas de assentamento conquistadas pela luta do MST (Educador 1, 2022).

maiores de tecnologia nos processos produtivos, o que, por sua vez, exige trabalhadores mais instruídos. Elevar os níveis de instrução dos trabalhadores sem aumentar simultaneamente os de consciência e compreensão das inúmeras contradições sociais que mantêm o sistema do capital exige um controle cada vez maior dos processos de escolarização (FREITAS, 2011), cenário no qual se encaixam as reais intencionalidades propostas para as mudanças do Ensino Médio no país.

Ao precarizar a educação pelas notas atribuídas, responsabilizando a escola pelos resultados, essa estratégia viabiliza o projeto empresarial de privatizar a educação pública. Com o foco em disciplinas básicas, português e matemática, que podem ser medidas por avaliações padronizadas, as escolas podem ser inseridas em um sistema altamente competitivo que integra a lógica da meritocracia (MOLINA, 2017).

Por trás do discurso de facilitar o acesso da juventude ao mercado de trabalho, defendido na contrarreforma, encontram-se os interesses de grupos privatistas transnacionais. Oliveira (2018) identifica a condição econômica como determinante no processo de escolarização e definidora da forma de inserção da juventude no mercado de trabalho. Segundo dados do IBGE (2010), entre as famílias de jovens entre 15 e 17 anos, 70% possuem renda *per capita* inferior a um salário-mínimo, enquanto em 40% das famílias a renda *per capita* mensal não chega à metade de um salário-mínimo.

É na parcela da população que se encontra em uma situação socioeconômica mais desigual que se concentram as maiores taxas de abandono do Ensino Médio. A PNAD 2013 (IBGE, 2014) revela a influência da renda para a continuidade dos estudos: apenas 45% dos mais pobres conseguem chegar ao final do último ano, enquanto 88% dos que têm melhor renda finalizam os estudos nessa etapa.

A mudança no currículo, no que tange à extensão da carga horária, ao contrário do que se promete, inviabiliza o acesso àqueles que necessitam conciliar rotinas de trabalho e estudos para ajudar no sustento de suas famílias. Trata-se de fatores silenciados que geram evasão ou comprometimento na qualidade da formação durante o Ensino Médio.

Diversas pesquisas (OLIVEIRA, 2018; KUENZER, 2017; CASTRO *et al.*, 2009) apontam que os problemas educacionais nessa etapa têm início ainda nos anos finais do Ensino Fundamental, problemas provenientes de desigualdades sociais. É imprescindível considerar que as dificuldades de escolarização da juventude estão para além de fatores estritamente escolares.

É como se a mudança no currículo fosse a salvaguarda de todos os problemas sociais que os jovens enfrentam todos os dias para se manterem estudando. São ignorados os problemas estruturais das escolas, assim como determinações sociais que impactam o acesso e permanência da juventude à escola. No que se refere ao meio rural, as desigualdades são ainda maiores do que na cidade, desdobrando-se em níveis ainda mais baixos de escolarização dos/das jovens (CASTRO *et al.*, 2009). Destacando a importância da compreensão do peso desses elementos estruturais e sociais na escolarização, Molina, Montenegro e Oliveira (2010) destacam que não é possível considerar como irrelevantes as condições socioeconômicas que permeiam os processos de aprendizagem dos sujeitos do campo, quer sejam elas referentes ao nível de renda auferida pelo núcleo familiar ou ao universo cultural em que esse núcleo se insere. Casassus (2022, p. 29) enfatiza que

[...] não é a mesma coisa examinar o desempenho dos alunos (qualidade) como resultado da aplicação neutra de técnicas adequadas, considerando como implícita (não declarada) uma igualdade no início; ou examinar esse mesmo desempenho sob a ótica de uma reflexão sobre a desigualdade social, considerando como implícita (declarada) uma desigualdade no início.

É essa condição que é necessário enfatizar ao se discutir a situação educacional no meio rural brasileiro: a profunda desigualdade socioeconômica dos sujeitos do campo. Os dados atualmente disponíveis, tanto sobre as condições socioeconômicas quanto sobre a situação educacional, revelam forte disparidade ao se comparar campo e cidade.

A elaboração da contrarreforma ignorou a participação de segmentos importantes, que no histórico da educação brasileira se fizeram presentes, mas envolveu principalmente o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED³ e grupos empresariais que compõe o Movimento Todos pela Educação, entre estes a Fundação Bradesco, a Fundação Itaú Social, a Fundação Vale, a Gol, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e o Instituto Natura.

Trata-se de grandes empresas transnacionais e instituições financeiras que, de acordo com Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 420),

[...] atuam na reforma do ensino médio e no movimento pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), assim como a

³ O vínculo entre secretários/as estaduais de educação organizados no CONSED e grupos empresariais do Todos pela Educação já vinha se consolidando em ações tanto em prol da contrarreforma como do movimento pela BNCC. Essa parceria possibilitou um consenso na sociedade em defesa de políticas meritocráticas e de responsabilização na educação (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

participação no Todos pela Educação, reúne empresas que somam quase 80% do PIB nacional e fazem parte das quinze famílias mais ricas do Brasil, com interesses de um projeto hegemônico privatista da educação.

Tarlau e Moeller (2020) anunciam que a razão para que a BNCC⁴ se estabeleça como uma política pública nacional foi a atuação da Fundação Lemann⁵, que destinou altos investimentos em recursos nesse processo e, como estratégia, ampliou sua influência se integrando ao Estado.

A parceria público e privado torna-se a porta de entrada para grandes corporações, a maior parte controlada pelos fundos de investimentos. Peroni (2020) constata que essas instituições privadas passam a definir o conteúdo da educação e executam sua proposta por intermédio da formação, avaliação, monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado.

Essa onda privatista avança de forma acelerada em nosso país, o que se verifica pelas medidas em desenvolvimento nos estados da Paraíba, Maranhão, Pernambuco, São Paulo, Goiás, Sergipe, Ceará e Piauí, além das prefeituras do Rio, Recife, Vitória, Sobral, Arcoverde e Igarassu (MOTTA; LEHER, 2017, p. 251). Tal processo atinge também Escolas do Campo, desconsiderando as demandas e especificidades dos seus sujeitos. “Das mais de 600 escolas que estão sendo terceirizadas na Paraíba, 70 estão localizadas em áreas rurais, são escolas do campo” (FREITAS, 2017). Essa expansão ameaça o princípio constitucional da gestão democrática, afastando as possibilidades de aproximação com a comunidade e com a vida no território dos sujeitos.

As mudanças em curso incidem diretamente na formação e contratação de docentes, completando o ciclo na precarização do trabalho educativo. Há tentativas de modificações com essa perspectiva na *Política Nacional de Formação de Professores*, as quais impactam as propostas de formação inicial e continuada (FREITAS, 2019)⁶.

Trata-se de um quadro que contribui para ampliar a formação aligeirada de educadores, assim como as condições precarizadas de trabalho, o que implica na desvalorização e desmobilização da categoria docente pela restrição de direitos, salários baixos, dentre outros retrocessos. “A redução de concursos

⁴ A BNCC se articula aos princípios assumidos na contrarreforma, ambas viabilizando os interesses privatistas, organizando o sistema educacional para ampliação dos exames de larga escala, apostilamento e outras formas de mercantilizar a educação.

⁵ Fundação privada criada em 2002 pelo bilionário brasileiro Jorge Paulo Lemann.

⁶ O debate sobre a BNC da Formação: a educação e a profissão em risco está disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/10/03/bnc-da-formacao-a-educacao-e-a-profissao-em-risco/>

públicos e o aumento de contratações temporárias tem sido um dos motes da reestruturação das redes públicas de Educação Básica no atual contexto privatista” (MOTA; LEHER, 2017, p. 247).

As mudanças que articulam o currículo, a formação e a atuação docente com a BNCC representam um grande entrave diante da luta histórica em defesa da formação humana e omnilateral. Esta é fundamental para a emancipação dos sujeitos em suas diferentes dimensões, “intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012a, p. 267).

Ao centrar os interesses educativos no mercado, tal proposta conduz ao pensamento acrítico e descontextualizado da história, acentua posturas individualistas e competitivas. Com essa característica, a escola passa a ser um instrumento de ocultação das contradições, conformando as pessoas para a manutenção das situações que oprimem e subordinam.

A Educação do Campo no enfrentamento à contrarreforma

Ao longo de mais de duas décadas, a Educação do Campo vem produzindo processos educativos comprometidos com a formação crítica e emancipatória. O amplo diálogo entre sujeitos coletivos (movimentos sociais e sindicais do campo, escolas, universidades e outros) e o Estado vem possibilitando escrever a história de um projeto educativo da classe trabalhadora brasileira (MOLINA, 2018).

A Educação do Campo tem como proposta a formação humana e omnilateral. Ela parte dos imensos acúmulos da construção histórica das lutas por direitos, entre eles o direito à terra e à educação, com ênfase nas experiências forjadas pelo MST e por diversos movimentos sociais e sindicais do campo, também articulada aos aprendizados herdados da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e da Educação Popular. A Educação do Campo também tem como fonte os aprendizados gerados pela Pedagogia Socialista e sistematizados nas experiências de educadores/as como Moisey M. Pistrak, Victor Shulgin, Nadejda K. Krupskaya, que atuaram na educação soviética (1917-1931). Com essas bases, a organização da escola é delineada na perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo (PISTRAK 2018). Nesse caso, não se trata do trabalho assalariado, no qual se estabelecem relações de opressão, alienação e expropriação, mas na perspectiva do trabalho socialmente útil e necessário, que impulsiona, pela via da Auto-organização, da Atualidade e do trabalho coletivo, o enfrentamento das questões da realidade, indo ao encontro das necessidades comuns (MOLINA *et al*, 2023).

Molina *et al.* (2023, p. 8) discutem a categoria Atualidade como forma de superar a visão ingênua da realidade, de modo que os/as estudantes percebam, compreendam “tudo o que afeta o sujeito em sua vida comunitária: as tensões, contradições, tramas, lutas e anseios coletivos”, e cheguem à essência dos fenômenos participando da transformação dessa realidade sendo “construtores de suas próprias histórias”.

A Pedagogia Socialista aponta a Auto-organização indissociada das demais categorias como forma de desenvolver com os/as estudantes a habilidade de autodireção, de solucionar problemas mediados pelo trabalho coletivo. Vivenciando tais princípios sociais podem compreender a importância de trabalhar coletivamente, ser autônomos, aprender a liderar e serem liderados (MOLINA *et al.*, 2023).

O referencial de Trabalho como Princípio Educativo que integra a Educação do Campo é constituído das práticas organizativas do Movimento, especialmente nas escolas de acampamentos e assentamentos do MST (FREITAS, 2017). Assim, possibilita a participação dos/das estudantes e suas comunidades na elaboração e condução dos processos educativos, de forma que o estudo dos conteúdos tenha como ponto de partida as especificidades da vida camponesa. A Educação do Campo parte do campo, mas não se restringe a ele, vai em direção às questões mais complexas, como a soberania alimentar, crise ambiental e climática, desigualdade social, entre outras, que dizem respeito a toda a sociedade.

Não se trata de buscar uma resposta específica ao campo (seja como projeto social ou como concepção de escola ou educação profissional), mas sim, de considerar as questões do campo, ou dos trabalhadores que vivem do trabalho vinculado à produção agrícola, na composição da resposta geral sobre que formação é necessária aos trabalhadores para que se assumam como sujeitos de um trabalho construtor da sociedade e de novas relações (CALDART, 2010 p. 230).

Note-se que essa é uma visão contrária à lógica de trabalho defendido na contrarreforma. Esse processo educativo propicia aos sujeitos compreender e atuar adequadamente nas questões da atualidade pela participação concreta e contínua em processos de auto-organização (PISTRAK, 2018), desenvolvendo hábitos necessários para uma atuação com fins sociais a partir da coletividade entre educadores/as, estudantes e comunidades na realização do Trabalho Socialmente Necessário (SHULGIN, 2013).

A contrarreforma representa um impedimento ao que vem sendo um dos principais pilares da Educação do Campo, que é superar a escola dividida em

classe, democratizar o acesso à educação em todos os níveis e construir a escola unitária e politécnica (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012).

A educação politécnica⁷ na perspectiva da Educação do Campo assume a formação profissional como práxis, formação para o trabalho articulada à formação cultural, política, ética, científica. Busca a superação da dicotomia entre o político e o técnico, o manual e o intelectual. Essas são práticas amplamente exercitadas através da metodologia da alternância adotada na Educação do Campo, que unificam conhecimentos gerais e específicos, parte e totalidade, campo e cidade (CALDART, 2010), materializando o próprio conceito de Escola do Campo (MOLINA; SÁ, 2012).

Trata-se de processos que não cabem nas proposições padronizadas propostas no novo Ensino Médio, que não privilegiam as especificidades locais, bem como o exercício da coletividade, critérios essenciais à formação humana e omnilateral.

Na contramão de conteúdos e práticas que estimulam a concorrência e desconsideram os problemas sociais explícitos nos direcionamentos da contrarreforma, a Educação do Campo busca a compreensão dos processos produtivos e culturais como alternativa ao modelo destrutivo da agricultura capitalista, incentiva o desenvolvimento de tecnologias agroecológicas e a construção de estratégias para a superação das relações sociais capitalistas.

Pelos vínculos assumidos com a Agroecologia⁸, a Escola do Campo (MOLINA; SÁ, 2012) caminha na direção de uma educação politécnica. Busca desvelar a problemática vivenciada pelos sujeitos camponeses em seus diversos territórios. Assume os processos de vida como bússolas que direcionam o aprendizado dos conhecimentos científicos. Essa é uma prática concreta, exercitada por diversas Escolas do Campo, sobretudo aquelas localizadas em áreas de Reforma Agrária.

⁷ Essa é uma concepção de educação que está em consonância com os interesses da classe trabalhadora, tanto no conteúdo como no método e na sua forma de organização. Contrapõe a fragmentação dos conhecimentos, critica a separação entre educação geral e específica, entre trabalho manual e intelectual (FRIGOTTO, 2012b, p. 277).

⁸ Guhur e Silva (2020) ajudam a compreender o que denominamos de Agroecologia, dada a multiplicidade de sentidos nem sempre convergentes que envolvem o termo. As autoras destacam como características importantes que a identifica: a) como prática social tem sua origem a partir de agriculturas criadas e recriadas por povos camponeses e originários ao longo de 12 mil anos; b) como movimento ou luta política se coloca em contraposição à lógica de agricultura capitalista que explora a natureza e o/a trabalhador/a, em defesa do acesso à terra, à água, às sementes, entre outros bens da natureza; c) como ciência se expande a partir da intensificação de estudos sobre a agricultura camponesa e indígena durante as décadas de 1960 e 1970 em resposta aos efeitos nocivos dos agrotóxicos ao meio ambiente e à saúde humana. Desse modo, está para além de um conjunto de técnicas e conhecimentos científicos, constrói-se em diálogo com a prática e a luta da classe trabalhadora camponesa.

A Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes

A conquista da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes – EEMFF é um desdobramento da luta por terra e educação no Assentamento Santana, localizado no Município de Monsenhor Tabosa, na macrorregião do sertão dos Inhamuns, a aproximadamente 300 km de Fortaleza. Esse é o primeiro assentamento de regime e posse coletiva no estado do Ceará (EEMFF, 2019).

O coletivo estadual do MST estabelece uma posição ativa que, para além da conquista da terra e da construção do espaço físico da escola, consolida-se na contínua elaboração e implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos das diversas escolas do Ensino Médio do campo no Ceará (SILVA, 2016).

A proposta dessas Escolas do Campo tem o Inventário da Realidade como instrumento orientador do trabalho pedagógico, que é constituído a partir de pesquisas dos/das estudantes na comunidade. Os registros dos aspectos materiais e imateriais da realidade são anualmente atualizados. Como destaca Lourenço (2023 p. 44), com “as escolas munidas dessas informações, os esforços se concentram em materializar a ligação das ações e conteúdos com a vida e as relações sociais de que são parte”. Orientada pela prática social e pautada no trabalho coletivo de educadores/as, estudantes e comunidade, a escola desenvolve a produção do conhecimento numa constante articulação entre teoria e prática em defesa da soberania alimentar, do investimento numa matriz produtiva agroecológica de convivência com o semiárido, entre outras lutas (EEMFF, 2019).

Como forma de garantir o Trabalho como Princípio Educativo (PISTRAK, 2018), o projeto pedagógico da escola está organizado em três componentes curriculares integradores, o Projeto de Estudo e Pesquisa – PEP, a Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas – OTTP e as Práticas Sociais e Comunitárias – PSC, que representam um grande diferencial da proposta de formação humana dos sujeitos do campo. Consolida um dos princípios da Escola do Campo e diz respeito à integração entre áreas de conhecimento, articulando pesquisa, trabalho produtivo e inserção social (EEMFF, 2019; SILVA, 2016).

Como exemplo prático de como esses três componentes se apresentam na proposta educativa da escola, podemos citar os projetos de pesquisa desenvolvidos no Campo Experimental, área de aproximadamente 10 hectares cedida pelo Assentamento à Escola. Os/as estudantes mobilizam conhecimentos científicos, realizam pesquisas para atuar na solução de problemas identificados nos quintais produtivos das famílias em comunidade. Ações com essa natureza possibilitam que a escola esteja imersa na materialidade da vida camponesa. Organizam pela via do trabalho e da pesquisa

os processos de inserção ativa na comunidade, a participação social e política (SILVA, 2016).

Desse modo, a EEMFF coloca em movimento uma proposta educativa desenvolvida de forma contra-hegemônica amplamente consolidada pela via da construção coletiva e pelo constante diálogo com os sujeitos (estudantes, familiares, membros do Setor de Educação e Produção do MST).

O diálogo com educadores/as da EEMFF

Com o objetivo de compreender os limites que a contrarreforma impõe ao projeto histórico assumido pela EEMFF, o qual articula Educação do Campo e Agroecologia, foram realizadas conversas virtuais com um coletivo de educadoras e educadores da escola. As falas significativas desses sujeitos são analisadas nesta seção.

A proposta do novo Ensino Médio no seu primeiro ano de implementação apresenta-se como motivo de inquietação por parte dos/das educadores/as. Há uma grande preocupação no que diz respeito à redução da carga horária que, na visão dos/das educadores/as, busca flexibilizar, mas compromete o processo educativo:

Se nós já tínhamos um processo de ensino aprendizagem fragilizado, a gente pode considerar que esse novo Ensino Médio veio fragilizar mais ainda, quando se trata da redução da carga horária, sobretudo na área das humanas, que requer um tempo maior pra conhecer, pra refletir (Educadora 2, 2022).

Os arranjos que os sistemas de ensino estão tendo que realizar, ao contrário de contribuírem para reparar os prejuízos causados pelo Ensino Remoto adotado durante a pandemia de Covid-19, na concepção dos/das educadores/as têm acentuado ainda mais as dificuldades no processo formativo.

Os/as educadores/as salientam que o tempo de dedicação aos conteúdos se tornou restrito, o que inviabiliza aprofundar temas de modo a estabelecer relações entre os aspectos teóricos e a prática social, vínculo com a vida que dá significado à construção do conhecimento. Esse aspecto é fundante na Escola do Campo (MOLINA; SÁ, 2012), já que viabiliza o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados e à apreensão das contradições da realidade.

Os/as educadores/as revelam a busca por estratégias e metodologias que não deixem desqualificar tanto o processo educativo, mas salientam as limitações impostas que precarizam a formação.

Com o novo Ensino Médio a gente ainda tá aprendendo como é que a gente dá conta, ou como a gente forja outra proposta. Há uma perda tanto no ensino como no aprendizado (Educadora 1, 2022).

Outra questão que dificulta foi e está sendo a questão da pandemia. A gente percebe que o novo Ensino Médio não tem o propósito de ajudar a construir esse sujeito crítico e participativo com conhecimento amplo da sociedade, mas apenas em estar fazendo essa formação rápida, fragmentada (Educadora 2, 2022).

O que está em curso é a formação aligeirada de sujeitos, a fim que possam se adaptar a condições precárias e exploratórias de trabalho. Totalmente contrária aos objetivos da Educação do Campo, a contrarreforma, tanto pela redução na formação geral quanto pela fragmentação em itinerários formativos⁹, inviabiliza a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e, com isso, a continuidade dos estudos no nível superior (KUENZER, 2017).

De acordo com os apontamentos feitos no 34º Congresso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2022), a obrigatoriedade de disciplinas está restrita ao Português e Matemática, que têm seus conteúdos padronizados conforme as avaliações nacionais e internacionais. Não há exigência de oferta mínima, como, por exemplo, em Artes, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. É o sistema de ensino que decide como ofertar, de acordo com as condições orçamentárias. Esse fator contraria a ideia difundida de que os estudantes tenham acesso às áreas preferidas de conhecimento.

Ainda no que diz respeito ao caráter padronizador, fragmentado e restrito da proposta do novo Ensino Médio, uma das educadoras salienta: “uma proposta que é padronizada para todas as escolas de Ensino Médio, seja da cidade, seja do campo” (Educadora 2, 2022).

Portanto, elaborada em uniformidade com a BNCC, não atende as especificidades de cada lugar, ignora aspectos sociais, culturais. É colocada para os sujeitos a partir de interesses hegemônicos, exatamente ao contrário do que se busca na Educação do Campo, que é construir com a participação dos sujeitos o processo educativo da classe trabalhadora do campo.

⁹ São indicados por áreas (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional) como forma de organizar o currículo em articulação com a educação profissional.

Os/as educadores/as identificam o quanto essa proposta se distancia da especificidade dos sujeitos, chega ao espaço escolar de forma impositiva. Apesar dos esforços empenhados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, o debate aprofundado sobre a contrarreforma e como ela impacta a Educação do Campo ainda é incipiente.

A formação de educadores/as do campo, através do PRONERA¹⁰ e das LEdoCs,¹¹, vem sendo realizada ao longo de mais de duas décadas em ampla articulação com os movimentos sociais e Instituições de Ensino Superior de todo o país (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019). De forma intencional, o novo Ensino Médio desconsidera as políticas de Educação do Campo e sua matriz contra-hegemônica de formação de educadores/as.

A pergunta que se faz: nossos educadores hoje em plena atuação em regência de sala de aula estão formados para esse novo Ensino Médio? A gente tem percebido as dificuldades históricas de formação para nossa categoria de educadores. Essa questão de ter políticas efetivas de formação é um grande desafio, porque estamos recebendo um material didático e se faria necessário que os educadores já tivessem uma formação avançada (Educador 1, 2022).

Na questão do orçamento, os/as educadores percebem enormes dificuldades. A realização de eletivas como opção de escolha de estudantes fica comprometida pela indisponibilidade de espaços na escola e pelo insuficiente quantitativo de profissionais para assumir tais atividades.

Esse é um dos elementos que precariza a formação, uma vez que a oferta dos itinerários depende das condições de infraestrutura e disponibilidade de pessoal, o que impacta a possibilidade de escolha dos estudantes. Até mesmo porque, na realidade da maioria das escolas brasileiras, a indisponibilidade de docentes, recursos e tecnologias tendem a fazer com que as escolas restrinjam essa oferta (KUENZER, 2017).

Na minha visão, achava que a gente ia receber mais recurso pro Campo Experimental. Mais equipamentos, mais infraestrutura, ferramenta. materiais de insumos para o laboratório. E o que a gente vê, é que não chegou nada. Nenhum orçamento

¹⁰ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária tem sua origem em 1998, conquistado pela luta de movimentos sociais e sindicais do campo junto às universidades públicas e órgãos governamentais. É a materialização do direito à educação da classe trabalhadora camponesa (MOLINA, 2018) .

¹¹ As Licenciaturas em Educação do Campo surgem a partir de 2007, com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. Essa política voltada à formação de educadores do campo se dá em resposta à intensa reivindicação dos movimentos sociais e sindicais camponeses (MOLINA, 2019).

específico para formação no Campo Experimental (Educador 2, 2022).

Há uma grande intencionalidade na implementação do novo Ensino Médio e nas medidas de cortes e restrição orçamentária para financiamento da educação. A ausência de financiamentos se estabelece por diversas vias. Trata-se de uma estratégia associada ao ataque do direito da classe trabalhadora à educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva da emancipação humana (RAMOS; PARANHOS, 2022). É uma medida que vai ao encontro da lógica economicista que, além de não ter como prioridade investir nas redes públicas escolares, vislumbra terceirizar atividades para a iniciativa privada.

Um dos desafios é a precarização. Muitas vezes os educadores pra conseguir fazer algumas atividades práticas, alguns experimentos é por conta. Os materiais didáticos, a gente tem tido um esforço enquanto escola, o professor individualmente também tem tido, mas não dá conta, é um desafio permanente (Educadora 1, 2022).

Destaca-se ainda a percepção dos/das educadores/as de que a política do novo Ensino Médio aprofunda as desigualdades, que o esvaziamento do currículo acarreta prejuízos, inviabilizando que os estudantes da classe trabalhadora possam acessar a Educação Superior.

Quando chegou a proposta, chegou o estranhamento, no sentido que ia diminuir...e a gente considera que é importante duas aulas semanais para a formação dos estudantes, principalmente para os estudantes que querem entrar na universidade...se estudam pouco vão ter muita dificuldade de passar no ENEM, e quando entrar na universidade, pra conseguir se formar vão enfrentar um desafio muito maior (Educadora 1, 2022).

O projeto neoliberal com a perspectiva privatista viabiliza a precarização do trabalho, segue retirando direitos conquistados por um longo contexto de lutas.

Hoje a gente tem o desafio da educação profissional, da Educação Superior. O Pronex que foi retirado, era uma política de grande possibilidade para inserção da nossa juventude, do nosso povo na universidade. O ENEM é limitado, restrito, não tem vaga pra todos. Em outros países e outras regiões, o estudante da escola pública, do Ensino Médio já sabe que vai fazer universidade, mas em nosso país o estudante pobre, da classe trabalhadora, nem todos têm essa certeza (Educador 1, 2022).

A intencionalidade de construir uma “escola única, ou seja, em que há um único caminho para todos as/os jovens, para todos os/as trabalhadores/as” (FREITAS, 2012, p. 339) defendida pela Educação Campo, sofre grandes retrocessos com as medidas de implantação do Estado mínimo, que se estabelece por vias diversas e que se completa com a contrarreforma em desenvolvimento.

Para Ramos e Paranhos (2022), há na proposta do novo Ensino Médio uma ruptura entre a educação profissional e a formação geral. As áreas de conhecimento apresentam-se desconectadas, aprofundando a fragmentação, rompendo com o sentido de práxis que é fundamental no projeto de Educação do Campo.

A fim de garantir aos estudantes camponeses o direito de exercer o Trabalho como Princípio Educativo (PISTRAK, 2018) guiado pela prática social, o coletivo da EEMFF vem criando alternativas que são apontadas por eles/elas como importantes para que as escolas possam recompor as perdas geradas, reduzindo a fragmentação do conhecimento.

A gente tem como de fato não deixar que o novo Ensino Médio tenha a cara da educação empresarial, mas que tenha a cara da nossa agricultura camponesa, da classe trabalhadora, das suas necessidades de um território liberto do agronegócio, do agrotóxico, de tanta violência e devastação (Educador 1, 2022).

O que se percebe na proposta da EEMFF (2019) é o sentido de uma educação integrada aos processos de vida que, construída com os sujeitos, estimula a consciência organizativa, a capacidade de ação coletiva articulada às diferentes dimensões que a vida em comunidade apresenta. Observa-se uma preocupação em formar a juventude numa perspectiva alargada para atuar nos diversos espaços, seja do campo ou da cidade. Tem como base a agricultura ligada às múltiplas dimensões, com autonomia para atuar na construção de um projeto social, onde quer que o/a estudante venha estar no futuro, para que tenha condições reais de escolher (CALDART, 2010).

A nossa Escola do Campo tem muitos (estudantes) no Ensino Superior, mesmo com o ENEM restrito e limitado, tem muitos jovens fazendo Agronomia, Medicina Veterinária, Engenharia Ambiental e muitos contribuindo. Muitos dos nossos jovens são educadores da escola, muitos ex-estudantes são dirigentes da nossa cooperativa de produção COPAGUIA aqui no Assentamento, muitos deles são nossos técnicos. No Campo Experimental há várias possibilidades: a pesquisa, o estudo, trabalho cooperado, organização coletiva, o fortalecimento e inovação da tecnologia de convivência com o semiárido... Através do nosso projeto de Educação do Campo, através do movimento de Agroecologia, a gente pode constituir alguma soberania no campo (Educador 1, 2022).

A estratégia proposta pela contrarreforma no que se refere à educação profissional é vista pelos educadores/as como uma intencionalidade do projeto privatista da educação pública. Consideram que se trata de um arranjo, que não atende aos preceitos de educação integral, restringe-se à formação da força de trabalho a ser explorada pelo capital. Da forma como está colocada, oferta um destino diferente, de acordo com a posição que o estudante ocupa na sociedade (FREITAS, 2012).

Os esforços empenhados pela Escola são no sentido de contrapor essas medidas integrando áreas de conhecimento, superando a escola classista e dual, que determina ensino técnico profissional para o exercício de trabalho simples e precário, ao passo que cria barreiras para o acesso à universidade.

Nós sabemos que hoje a educação profissional é a política de formar um banco de várias pessoas formadas, mas não tem espaço...**A nossa educação profissional a gente pensa de acordo com as demandas que nós temos no território.** Se hoje nós não trabalharmos com Agroecologia a maioria dos camponeses vão migrar. A gente vai encurtar nossos dias de vida porque a gente vai consumir veneno demais (Educador 1, 2022).

Frigotto (2021) afirma que, com a promessa de se tornar “empregável”, a maioria da juventude será conduzida para a profissionalização, o que é um artifício que compromete a formação de novos pesquisadores e cientistas. Assim, a produção de ciência e tecnologia é hoje uma das razões da grande dependência em nosso país, porque deixamos que outros países se apropriem de conhecimentos que poderíamos desenvolver aqui.

Através da educação profissional é um passo. A gente também sonha futuramente fazer pontes com algumas universidades, Instituto Federal. Mais possibilidade da nossa juventude do campesinato ter mais espaço na universidade...E a nossa ideia é que seja em **regime de Alternância** e os jovens tenham Tempo Comunidade e Tempo Escola (Educador 1, 2022).

A EEMFF prioriza os espaços e tempos de auto-organização da juventude, concedendo oportunidades de participação ativa nas decisões, compreendendo os processos pedagógicos, apresentando propostas.

A organização do trabalho coletivo é assumida de forma orgânica pelo coletivo da EEMFF, um elemento fundante da Educação do Campo e que, na visão dos educadores/as, fortalece a capacidade de resistência em face das limitações que o novo Ensino Médio impõe.

Os estudantes são auto-organizados em núcleos de base, cada núcleo tem suas coordenações. Nesses grupos, organizam, discutem a gestão da Escola, os processos pedagógicos, as

decisões políticas. Sobretudo o novo Ensino Médio teve vários momentos de seminários com eles, discutindo, estudando o material e trazendo as devolutivas dos encontros que nós participamos com as coordenações das escolas do campo, com setor de educação do Movimento...**essas eletivas foram construídas com a participação deles** (Educador 1, 2022).

A EEMFF segue historicamente enraizada na luta camponesa, na articulação com o MST, rompendo com amarras de uma educação capitalista que expropria e desumaniza. Afasta-se de uma educação livresca e bancária (FREIRE, 1987) e constrói, ligada ao tecido da vida, seu projeto de transformação social. A pesquisa realizada por Fernandes, Fernandes e Sales (2017) evidencia acúmulos gerados a partir da articulação coletiva impulsionada pela Escola, envolvendo educadores/as, estudantes e suas famílias. São construídas estratégias de produção agroecológica, assim como conhecimentos fundamentais à convivência com o semiárido. Trata-se de um conhecimento que se dá com base nas técnicas de recuperação do solo e da água, campanha de troca de sementes crioulas, entre outras práticas. Além disso, as que são desenvolvidas nos coletivos têm cumprido o objetivo de colocar os/as jovens em contato com a realidade. Ao desenvolverem pesquisa com a comunidade, apropriam-se da história de luta, das tensões e contradições. Dessa mesma maneira, a massificação da Agroecologia tem sido assumida nos diversos territórios.

Como afirma o Educador 1, essa é uma estratégia que ajuda a enfrentar os retrocessos produzidos com o novo Ensino Médio.

Esse movimento agroecológico já está em todas as áreas de assentamento, onde estão as 10 Escolas do Campo aqui no estado do Ceará. Ele vem também para massificar essas possibilidades e não só a escola trabalhar com seu projeto político pedagógico no currículo com Agroecologia...Em cada região a gente tem o coletivo de promotores de Agroecologia que é formado por agricultores camponeses e camponesas, jovens camponeses da comunidade, representantes dos movimentos sociais, representantes das Escolas do Campo. Nesse sentido, territorializar o território da Agroecologia **é uma possibilidade de transformar esse novo Ensino Médio** (Educador 1, 2022).

A EEMFF anuncia caminhos para superar os retrocessos educacionais que a contrarreforma do Ensino Médio impõe aos jovens camponeses. Os esforços coletivos das Escolas do Campo das áreas de Reforma Agrária anunciam estratégias fundamentais para impedir que as lutas da Educação do Campo retrocedam. Porém, esse é só o começo de uma grande batalha que precisa ser intensificada com as entidades organizativas em defesa da educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

As oportunidades efetivas para continuar ofertando a Educação do Campo no Ensino Médio, garantindo a continuidade dos estudos no Ensino Superior ou formação profissional politécnica, são interdependentes da ruptura com o modelo excludente de educação contido na contrarreforma. Por isso, é urgente aprofundar esse debate com jovens, educadores/as, movimentos sociais e toda a sociedade civil.

Do mesmo modo, é urgente agir contra novas investidas para ampliar a educação capitalista e retomar o projeto de educação que tem em seu horizonte formar os sujeitos para o compromisso com os espaços comunitários. Além disso, é preciso enfrentar as situações predeterminadas pelo sistema dominante que nega a identidade da juventude camponesa, sua história e seu direito à permanência no campo com vida digna.

Considerações finais

De acordo com as análises feitas, buscou-se compreender as contradições que a contrarreforma do Ensino Médio impõe ao projeto de Escola do Campo. O coletivo de educadores/as da EEMFF reitera as discussões sobre os retrocessos, sobretudo no âmbito das conquistas históricas para educar a classe trabalhadora do campo. Para além de questionamentos, preocupações e incertezas, foram apresentados caminhos de resistência para reverter prejuízos na formação humana e omnilateral da juventude.

Um dos aspectos apontados com ênfase neste artigo é que a contrarreforma do Ensino Médio, da maneira como foi constituída e segue sendo implementada, serve à acumulação do capital. Não contribui para enfrentar as reais causas de evasão e exclusão educacional, especialmente quando se trata dessa etapa de ensino e no que se refere à especificidade da juventude camponesa.

Em relação aos limites que a contrarreforma impõe ao projeto de Escola do Campo, as/os educadoras/es da EEMFF apontam para os seguintes aspectos: a) redução do currículo e fragmentação do conhecimento; b) precarização do trabalho docente e da formação na escola; c) ampliação das desigualdades e da exclusão social; d) maior precarização no trabalho.

Contudo, apontamentos e ações anunciados pelos/as educadores/as renovam esperanças de que as alternativas podem ser construídas na correlação de forças pela revogação dessa contrarreforma, conforme anunciado por diversas entidades educacionais em Carta Aberta, manifestando o pedido de revogação da Lei 13.415/2017 (ABALF *et al.*, 2022). Além disso, o Fórum

Nacional de Educação do Campo assina uma Carta Manifesto, reiterando seu compromisso contra a política do novo Ensino Médio (FONEC, 2018) e apresenta sua Plataforma da Educação do Campo para o Governo Lula (FONEC, 2022).

A auto-organização dos estudantes e o trabalho coletivo, elementos estruturantes da Educação do Campo, que fazem parte da proposta da EEMFF, mostram-se como alternativas à contrarreforma, em defesa da juventude trabalhadora camponesa. Ademais, apresentam-se como estratégias potentes para retomar o caminho da formação humana e omnilateral em nosso país, avançando na construção de um projeto de nação em luta contra as amarras do capital.

REFERÊNCIAS

ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização *et al.* **Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017)**, de 8 de junho de 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017/>. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Edição Extra. Brasília, 23 set. 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Seção 1. Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 5 jan. 2023.

CALDART, R. S. (org.) **Caminhos para transformação da escola 1**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CASTRO, E. G. *et al.* **Os jovens estão indo embora?** Juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: MAUAD X; Seropédica; EDUR, 2009.

CNTE – Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação. Maior incursão do projeto neoliberal na educação pública brasileira, a contrarreforma do ensino médio precisa ser revogada com urgência! **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 237-244, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1546>. Acesso em: 5 jan. 2023.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma? **Novos Rumos**, Marília, SP, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383/1943>. Acesso em: 8 mai. 2022.

EEMFF – Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes. **Projeto Político Pedagógico**. Monsenhor Tabosa, CE, 2019. Disponível em: <https://prpi.ifce.edu.br/nl/lib/file/doc3505-Trabalho/ESCOLADEASSENTAMEN TO.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2022.

FERNANDES, I. F. *et al.* Agroecologia e Educação do Campo: a experiência da Escola do Campo Florestan Fernandes no Assentamento Santana - Monsenhor Tabosa/CE. In: MOREIRA, E. M. *et al.* (org.). **Residência Agrária em debate: movimentos sociais e universidades públicas na construção de territórios camponeses no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bonecker, 2017, p. 106-135.

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta-Manifesto: 20 anos da Educação do Campo e do Pronera**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/CARTA-MANIFESTO-20-ANOS-DA-EDUCACAO-DO-CAMPO-E-DO-PRONERA-2018.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2022.

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. **Plataforma da Educação do Campo para o governo Lula**. Brasília, 13 de setembro de 2022. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2022/09/Plataforma-Educacao-do-campo.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2022.

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

FREITAS, H. C. L. *BNC da Formação: a educação e a profissão em risco. Formação de Professores. Blog da Helena*. 3 de outubro de 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/10/03/bnc-da-formacao-a-educacao-e-a-profissao-em-risco/>. Acesso em: 8 dez. 2022.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 95-108.

FREITAS, L. C. Escola Única do Trabalho. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 339-343. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2022.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

FREITAS, L. C. A pedagogia socialista: devolvendo a voz aos pioneiros da educação russa. In: CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. (org.). **Pedagogia Socialista: legado da Revolução de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017a. p. 233-260.

FREITAS, L. C. *Paraíba: 70 escolas do campo na privatização*. **Avaliação Educacional. Blog do Freitas**, 31 jul. 2017b. Disponível: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/12/paraiba-70-escolas-do-campo-na-privatizacao/>. Acesso: 15 jul. 2022.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012a. p. 267-274. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso: 15 jul. 2022.

FRIGOTTO, G. Educação politécnica. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012b. p. 274-281. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso: 15 jul. 2022.

FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal – Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 636-652, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442>. Acesso em: 10 set 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 750-757. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso: 15 jul. 2022.

GUHUR D.; SILVA, N. R. Agroecologia. In: DIAS, A. P. *et al.* (org.) **Dicionário de Agroecologia e Educação**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2021. p. 59-73.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Rendimento per capita**. Mapas Interativos. 2010. Disponível em: https://mapasinterativos.ibge.gov.br/atlas_ge/brasil1por1.html. Acesso: 15 jul. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2013**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?edicao=18329>. Acesso em: 10 jul. 2022.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 22 ago. 2017.

LOURENÇO, V. J. Caminhos para transformação da forma escolar: um estudo da organização do trabalho pedagógico no CED PAD-DF. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul.-set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdxkYfrCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 15 jul. 2022.

MOLINA, M. C. 20 anos do PRONERA e da Educação do Campo. *In*: GUEDES, C. G. *et al.* (org.). **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília/Cidade Gráfica, 2018. p. 36-45. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf. Acesso: 15 jul. 2022.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. A produção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240051, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240051>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kLbkvLHNmMNqTwYR6TW9Rym/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 15 jul. 2022.

MOLINA, M. C. *et al.* Licenciatura em Educação do Campo e a garantia do direito à educação: contribuições de pesquisas sobre a atuação de seus egressos. **Inter-Ação** – Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 458-475, maio/ago. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47ia.72097>. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2022/09/DOSSIE-TEMATICO-DIREITO-A-EDUCACAO-DO-CAMPO-TRAJETORIAS-DE-LUTAS-RESISTENCIAS-E-DESAFIOS-2.pdf>. Acesso: 15 jul. 2022.

MOLINA, M. C. *et al.* **Licenciatura em Educação do Campo da UnB**: contribuições da Pedagogia Socialista à formação de educadores do campo do Território Kalunga – Goiás. [2024]. No prelo.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. A.; OLIVEIRA, L. L. N. A.. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. **Raízes - Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, Campina Grande, PB, v. 28, n. 1-2, v. 29, n. 1, p. 174–190, jan./2009 a jun./2010. DOI: <https://doi.org/10.37370/raizes.2009.v28.311>. Disponível em: <https://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/article/view/311>. Acesso: 15 jul. 2022.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso: 15 jul. 2022.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 jul. 2022.

MOTTA, V. C.; LEHER, R. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, RJ, v. 2, n. 3, p. 243-258, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v2i3.3580>. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/323>. Acesso em: 8 jul. 2022.

OLIVEIRA, R. O Ensino Médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00116>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/XDscrRPhM9Yk493QMMgWjxC/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PERONI, V. M. V. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 41, e241697, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.241697>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2022.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. V. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415-432, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.793>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em 10 jul. 2022.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488/1095>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SILVA, P. R. S. Trabalho e Educação do Campo: o MST e as escolas de ensino médio dos assentamentos de Reforma Agrária do Ceará. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22711/1/2016_dis_prsilva.pdf. Acesso: 15 jul. 2022.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. Expressão Popular: São Paulo, 2013.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, mai/ago., p. 553-603, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.html>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Submissão em: 28 de Jan. de 2023.
Aceite em: 06 de Dez. de 2023.

i *Mônica Castagna Molina*

Pós-Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB), do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural. Diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, da FUP-UnB.

E-mail: mcastagnamolina@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4988311066895705>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9901-9526>

ii *Cleide Maria de Souza*

Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal - SEEDF. Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural. Doutoranda em Educação no PPGE/UnB.

E-mail: cleide.educa.fsa@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9610737742424590>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1658-2901>