

TRABALHO COLETIVO E AUTO-ORGANIZAÇÃO: resistência à contrarreforma do Ensino Médio no campo

*Cleide Maria de Souza**
(PPGE/UnB, Brasil)

*Mônica Castagna Molina***
(UnB, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v8i13.779>

Resumo: o artigo é uma excerto dos resultados da pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes (EEMFF), no Assentamento Santana, município de Monsenhor Tabosa, Ceará. Objetiva-se compreender os limites que a contrarreforma do Ensino Médio impõe ao trabalho como princípio educativo pautado na matriz formativa da Agroecologia. Foram realizadas rodas de conversas virtuais com educadores/as da EEMFF que atuam no Novo Ensino Médio, assim como análise documental do Projeto Político Pedagógico da EEMFF. Recorreu-se, ainda, aos autores/as que analisam os documentos normativos do Novo Ensino Médio e aqueles que tratam das especificidades da instituição de ensino investigada. O trabalho coletivo e a Auto-organização dos estudantes têm sido alternativas de resistência à contrarreforma do Ensino Médio, na medida em que o trabalho viabiliza a construção do conhecimento agroecológico.

Palavras-Chave: Contrarreforma. Ensino Médio. Educação do Campo. Agroecologia.

COLLECTIVE WORK AND SELF-ORGANIZATION: resistance to the counter-reform of high school in the countryside in Brazil

Abstract: the article is an excerpt from the results of research carried out at *Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes* (EEMFF), in *Assentamento Santana*, municipality of Monsenhor Tabosa, Ceará. The objective is to understand the limits that the counter-reform of High School imposes on work as an educational principle based on the training matrix of Agroecology. Virtual conversation circles were held with

* Mestra em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural pela Universidade de Brasília (UnB), onde atualmente conclui o curso de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua como docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal: <https://orcid.org/0000-0002-1658-2901>, E-mail: cleide.educa.fsa@gmail.com

** Doutora em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB), com Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como Professora Associada da UnB, integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural. É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico-Dialético e Educação; integra a Rede Universitas-BR de pesquisadores. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9901-9526>, E-mail: mcastagnamolina@gmail.com

EEMFF educators who work in New High School, as well as documentary analysis of the EEMFF Pedagogical Political Project. Appeal was also made to authors who analyze the normative documents of the New High School and those who deal with the specificities of the educational institution investigated. Collective work and self-organization of students have been alternatives for resistance to the counter-reform of high school, as work enables the construction of agroecological knowledge.

Keywords: Counter-Reformation. High School. Rural Education. Agroecology.

TRABAJO COLECTIVO Y AUTOORGANIZACIÓN: resistencia a la contrarreforma de la educación secundaria del campo en Brasil

Resumen: el artículo es un extracto de los resultados de una investigación realizada en la Escola de *Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes* (EEMFF), en *Assentamento Santana*, município de Monsenhor Tabosa, Ceará. El objetivo es comprender los límites que la contrarreforma de la Educación Secundaria impone al trabajo como principio educativo basado en la matriz formativa de la Agroecología. Se realizaron círculos virtuales de conversación con educadores de la EEMFF que trabajan en la Nueva Secundaria, así como análisis documental del Proyecto Político Pedagógico de la EEMFF. También se apeló a autores que analizan los documentos normativos de la Nueva Escuela Secundaria y a aquellos que abordan las especificidades de la institución educativa investigada. El trabajo colectivo y la autoorganización estudiantil han sido alternativas para resistir la contrarreforma de la escuela secundaria, ya que el trabajo posibilita la construcción de conocimientos agroecológicos.

Palabras clave: Contrarreforma. Escuela Secundaria. Educación Rural. Agroecología.

Introdução

A educação pública brasileira, historicamente impactada pelos interesses do capital (FRIGOTTO, 2021), sofre agora um dos maiores retrocessos nos elementos essenciais à produção conhecimento crítico. A reformulação no sistema educacional do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415 e aprovada de forma acelerada no governo Temer, atinge diretamente a classe trabalhadora jovem. Processo este considerado por Carlos Nelson Coutinho, retomando as elaborações de Antônio Gramsci¹ como uma “contrarreforma”.

Antes da onda neoliberal, o termo reforma “era associado à ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc, significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle” (Coutinho, 2012 p. 122). Considerando esse debate, assumiremos o termo contrarreforma, que melhor representa as reais intencionalidades da nova proposta, como discutiremos no texto a partir das análises feitas por diversos autores/as (Frigotto, 2021; Mota e Frigotto, 2017; Kuenzer, 2017; Freitas, 2018).

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

Esse texto faz parte da pesquisa desenvolvida no PPGE da FE/UnB, na Linha de Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC). Tem por objetivo compreender os limites que a contrarreforma do Ensino Médio impõe, ressaltando aqueles que incidem diretamente na política de Educação do Campo e no projeto de Escola 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, manifestam as inquietações que emergem da realidade diversa e desigual presente nas escolas, fator esse que é, em grande medida, negligenciado nas padronizações que caracterizam as 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 os diálogos com educadores/as da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes localizada no Assentamento Santana, município de Monsenhor Tabosa – Ceará. Materializada como uma das Escola do Campo que faz parte de uma conquista do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em área de Reforma Agrária.

A contrarreforma: projeto privatista da Educação pública

A princípio, torna-se 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.

Mota e Frigotto (2017) explicitam que aprovação dessa contrarreforma era urgente e necessária, porque especialmente a educação profissional seria fator chave para a retomada econômica, tornando o nosso país mais competitivo internacionalmente.

O momento que atravessamos é de intensa disputa impetrada por empresas transnacionais. Os atrativos são os vastos recursos naturais de nosso país, que significam matérias-primas, associadas à mão de obra de baixo valor, sendo disponibilizada ao mercado exportador (Frigotto, 2021).

Essa disputa pelos fundos públicos está atrelada a necessidade sempre maior de encontrar novos nichos de acumulação do capital que encontra ressonância nas medidas que vem sendo tomadas desde o golpe em 2016 e se intensificam no (des)governo Bolsonaro (Molina *et aliii*, 2022).

Outro fator que impulsiona as mudanças no currículo do Ensino Médio são as medidas de controle educacional, que através das avaliações externas vinculadas aos instrumentos avaliativos internacionais quantifica a aprendizagem. Essa estratégia ao

precarizar a educação pelas notas atribuídas, responsabilizando a escola pelos resultados, 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 defendido na contrarreforma, de facilitar o acesso ao mercado de trabalho à juventude, encontram-se os interesses de grupos privatistas transnacionais. Oliveira (2018), analisando dados sobre a escolarização da juventude em consonância com a inserção no mercado de trabalho, avalia que a contrarreforma, além de não ajudar no enfrentamento das altas taxas de evasão no Ensino Médio, compromete a qualidade na formação e acentua o trabalho juvenil precarizado.

Em seus estudos o autor 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 (Oliveira, 2018).

É justamente no contingente populacional de classe mais baixa que se concentram as maiores taxas de abandono do Ensino Médio. A PNAD (2014) revela a influência da renda para continuidade dos estudos. Apenas 45% dos mais pobres conseguem chegar ao final do último ano, enquanto 88% dos que tem melhor renda finalizam os estudos nessa etapa.

A mudança no currículo com extensão da carga horária, ao contrário do que promete, inviabiliza o acesso aqueles que necessitam conciliar rotinas de trabalho e estudos para ajudar no sustento de suas famílias, o que acentua as dificuldades com a obrigatoriedade do Ensino Médio em tempo integral.

Diversas pesquisas (Oliveira, 2018; Kuenzer, 2017; Castro *et alii*, 2009) apontam que os problemas educacionais nessa etapa se iniciam ainda nos anos finais do Ensino Fundamental, que estão relacionados às desigualdades sociais, e que as dificuldades de escolarização da juventude estão para além de fatores estritamente escolares. Entretanto, tais fatores que geram evasão ou comprometimento na qualidade da formação durante o Ensino Médio são silenciados. Observa-se que os instrumentos que fundamentam as mudanças não fazem menção aos aspectos determinantes que implicam na continuidade do processo de escolarização, alguns dos quais são apontados pela juventude em Dayrell e Jesus (2016):

Ao se referirem às suas trajetórias escolares e às suas expectativas educacionais e ocupacionais, os jovens entrevistados não reduzem sua descrição aos espaços escolares. Ao mesmo tempo em que explicam suas trajetórias fazendo conexões com aquilo que vivenciam para além dos muros escolares, denunciam as relações tensas e contraditórias que se estabelecem entre esses dois mundos. Os problemas de infraestrutura dos prédios escolares, os currículos que pouco ou nada dialogam com as experiências de vida e com os projetos de futuro dos jovens, os professores despreparados e/ou desmotivados para lidar com esses jovens estudantes e a violência observada no interior de algumas escolas podem ser citados como alguns dos problemas que, certamente, desempenham papel importante nesse contexto de exclusão escolar (Dayrell; Jesus, 2016 p. 420).

É como se a mudança no currículo fosse a salvaguarda de todos os problemas sociais que os jovens enfrentam todos os dias para se manter estudando, ignorando os problemas

estruturais nas escolas, entre outras determinações sociais impeditivas para que a juventude tenha acesso e permanência na escola. No que se refere ao meio rural, as desigualdades são ainda maiores que na cidade se desdobrando em níveis ainda mais baixos de escolarização dos/das jovens (Castro *et alii*, 2009).

A elaboração da contrarreforma não contou com a participação de segmentos importantes, que no histórico da educação brasileira se fizeram presentes, mas envolveu principalmente o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), grupos empresariais que compõe o movimento Todos pela Educação, que contam com a Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Vale, Gol, Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Instituto Natura, entre outros.

Trata-se de grandes empresas transnacionais, assim como instituições financeiras que como destaca 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 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”.

Corroborando essa premissa, Tarlau e Moeller (2020) destacam que a razão para que BNCC se estabeleça como uma política pública nacional foi a atuação da Fundação Lemann², essa fundação destinou altos investimentos em recursos, e como estratégia, ampliou sua influência se integrando ao Estado.

Dando continuidade as contradições impostas, tem-se a formação técnica e profissional proposta na Lei n. 13.415/2017, que com base em recomendações da Unesco e Banco Mundial, institui a oferta em escolas especializadas e por intermédio de parceria entre os setores público e privado (Motta; Frigotto, 2017). Ao que tudo indica, este pode ser um dos itinerários mais ofertados, conforme a ênfase das campanhas midiáticas, destacando que a profissionalização precoce garantirá o acesso tão esperado ao mercado de trabalho.

Com essa perspectiva, a parceria público e privado torna-se a grande 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, da avaliação, do monitoramento, da premiação e de sanções que permitem condições para que o seu produto seja 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). No Paraná, 27 escolas públicas estão passando por esse processo (FONEC, 2022), o que ameaça o princípio constitucional da gestão democrática, afastando as possibilidades de aproximação com a comunidade e com a vida no território dos sujeitos. 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).

² Fundação privada criada em 2002 pelo bilionário brasileiro Jorge Paulo Lemann.

As mudanças em curso incidem diretamente na formação e contratação de docentes, completando o ciclo na precarização do trabalho educativo. Alterações com essa perspectiva estão sendo feitas na *Política Nacional de Formação de Professores* e impactam nas propostas de formação inicial e continuada. “A prática é tomada como ponto de partida e de chegada do conhecimento, mas não na perspectiva materialista histórica, que supõe a reflexão teórica sobre a prática, levando a sínteses teóricas mais elaboradas, que, por sua vez, orientam práticas diferenciadas, de caráter transformador. Aqui, a prática é tomada em seu sentido de atividade, destituída de caráter teórico” (Kuenzer, 2017 p. 345).

Esse é um quadro que contribui para ampliar a formação aligeirada de educadores, assim como, as condições precarizadas de trabalho, desvalorizando e desmobilizando a categoria docente pela restrição de direitos, salários baixos, dentre outros retrocessos.

A redução de concursos públicos e o aumento de contratações temporárias tem sido um dos motes da reestruturação das redes públicas de Educação Básica no atual contexto privatista. Para além da redução dos custos, cria um ambiente conflitivo e competitivo diante de condições de trabalho diferenciadas, esvaziando o caráter coletivo da categoria e possibilidades político-organizativas (Mota; Leher, 2017 p. 247).

Mediante o discurso de flexibilização e modernização, a contrarreforma encobre os problemas historicamente vivenciados pelas juventudes, por educadores/as e escolas. Moll (2017, p. 69) aponta que a retirada de importantes áreas do currículo destitui a perspectiva de formação humana integral, uma vez que “a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de escolas de tempo e formação humana integral”. Ao contrário de incidir em resultados positivos, essa ampliação de tempo sem pensar as demandas da escola e dos/das jovens pode comprometer ainda mais a permanência dos/das estudantes, acentuando os índices de abandono e exclusão escolar.

As mudanças produzidas pela articulação do currículo, da formação e atuação docente com a BNCC representam um grande entrave diante da luta histórica em defesa da formação humana e omnilateral, que busca a emancipação dos sujeitos em suas diferentes dimensões, “intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (Frigotto, 2012^a, p. 267).

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

Neste sentido, a escola pode desenvolver concepções de conhecimento que ao invés de desvelar a natureza das relações sociais da sociedade capitalista e seus efeitos nos processos de exploração, alienação e de desigualdade social, as mascara. Concorre, assim, para a manutenção e reprodução de um tempo histórico marcado pela barbárie, no mundo e, em especial, no Brasil. Numa perspectiva oposta, o conhecimento que interessa à classe trabalhadora é aquele que permite apreender o que subjaz às relações sociais capitalistas percebendo que nelas situam-se os mecanismos de exploração, produção e manutenção da desigualdade entre as classes sociais (Frigotto, 2021, p. 648).

Contudo, o que está em curso pela padronização educacional imposta é uma ruptura com modelos que se comprometem com o desenvolvimento do ser em suas múltiplas dimensões, que propõe a religação entre as pessoas através do exercício mais coletivo do processo educativo, permitindo recuperar a “humanidade perdida sob as relações sociais capitalistas” (Frigotto, 2012, p. 270). Essa é uma situação a ser enfrentada pela compressão

mais ampliada dos processos de fragmentação e hierarquização na produção do conhecimento, portanto, a alienação produzida pela visão que se restringe às necessidades do mercado.

Meszáros (2006 p. 39) explicitando as origens do processo de alienação, salienta que essa se estabelece pela transformação de tudo em objeto de venda, um negócio que gere lucros, o que incide na relação humano-natureza como um todo. "A Alienação caracteriza-se pela conversão dos seres humanos em "coisas" para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a reificação das relações humanas) pela fragmentação do corpo social em isolados".

Esse é o princípio a ser amplamente inculcado pela apropriação privada da educação. De um lado, mantém as formas de alienação que separa o ser humano do produto de seu trabalho, o ser humano alienado de si mesmo pela exploração da sua força de trabalho por outro ser humano que a comprou. Por outro lado, desumaniza, retirando a possibilidade de se reconhecer como parte de uma humanidade, pertencente a uma classe, e, completando o processo, destitui a condição de se relacionar com os outros seres humanos (Frigotto, 2012).

Educação do Campo: contraponto à contrarreforma pela via do trabalho educativo

A Educação do Campo tem como proposta a formação humana e omnilateral, a organização da escola na perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo (Pistrak, 2018). Tem como princípio a participação dos estudantes e comunidade na elaboração e condução dos processos educativos, de forma que os conteúdos se articulem com especificidade da vida camponesa, ancorando ainda questões mais amplas vividas em sociedade. 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.

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 é uma visão contrária à lógica de trabalho imposto pela contrarreforma. Tendo como parte de seus fundamentos os acúmulos teóricos e práticos da Pedagogia Socialista, a Educação do Campo tem como princípio promover o domínio de conhecimentos científicos pela via do trabalho. Esse processo educativo oportuniza aos sujeitos compreender e atuar adequadamente nas questões da Atualidade pela participação concreta e contínua em processos de Auto-organização, 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 (Pistrak, 2018; Shulgin, 2013).

O referencial de Trabalho como Princípio Educativo que integra a Educação do Campo é constituído desde as práticas organizativas do movimento, especialmente nas escolas de

acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (Freitas, 2010).

Como movimento que emerge com força e resistência aos processos alienantes que marcam a educação brasileira, a Educação do Campo vem produzindo ao longo de mais de duas décadas processos educativos comprometidos com a formação crítica e emancipatória. O amplo diálogo entre sujeitos coletivos, os movimentos sociais e sindicais do campo, as escolas, as universidades e outros espaços de educação formal, nas lutas travadas com o Estado vêm possibilitando escrever a história de um projeto educativo da classe trabalhadora brasileira (Molina, 2018), que se materializa entrelaçado a diversas outras lutas em defesa de terra, natureza, trabalho, alimento saudável, valorização da cultura, vida digna no campo.

Na direção contrária, 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 politécnica³ em perspectiva na Educação do Campo assume a formação profissional como práxis, formação para o trabalho articulada a formação cultural, política, ética, científica. Busca a superação da dicotomia entre o político e o técnico, o manual e o intelectual. São práticas amplamente exercitadas através da metodologia da alternância adotada na Educação do Campo, que unifica conhecimentos gerais e específicos, parte e totalidade, campo e cidade (Caldart, 2010).

Trata-se de processos que não cabem nas proposições padronizadas, visto que não privilegiam às 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 desconsidera 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 superação das relações capitalistas.

A Escola do Campo (Molina, 2012) pelos vínculos assumidos com a Agroecologia 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 bússola que direciona o aprendizado dos conhecimentos científicos. Essa é uma prática concreta exercitada por diversas Escolas do Campo, sobretudo aquelas localizadas em áreas de Reforma Agrária.

A Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes

A conquista da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes (EEMFF) resulta de mobilizações pelo acesso à terra. Emerge junto com a luta pelo Assentamento Santana,

³ 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).

localizado no Município de Monsenhor Tabosa, na Macrorregião do Sertão dos Inhamuns, 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 Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) estabelece uma posição ativa, que para além da conquista da terra e da construção do espaço físico dessa escola se consolida na contínua elaboração e implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos das diversas Escolas do Ensino Médio⁴ que, pela luta coletiva, foram construídas em áreas de Reforma Agrária no Ceará (Silva, 2016).

A proposta desses Escolas do Campo tem o Inventário da Realidade (Caldart, 2010) como instrumento orientador do trabalho pedagógico, favorecendo o entrelaçar das diferentes áreas de conhecimento. Mobiliza o trabalho coletivo de educadores/as, estudantes e comunidade no desenvolvimento de espaços educativos que propiciam a produção do conhecimento numa constante interrelação teoria e prática em defesa da soberania alimentar, do investimento numa matriz produtiva agroecológica e de convivência com o semiárido, entre outras lutas (EEMFF, 2019).

Como modo de garantir o espaço do Trabalho como Princípio Educativo (Pistrak, 2018), o projeto pedagógico da escola está organizado em três componentes curriculares integradores Projeto de Estudo e Pesquisa (PEP), Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP) e Práticas Sociais e Comunitárias (PSC), os quais representam um grande diferencial da proposta de formação humana dos sujeitos do campo. Consolida um dos elementos principais da Escola do Campo, que diz respeito a vinculação teoria e prática, a 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 que os/as estudantes desenvolvem no Campo Experimental, área de aproximadamente 10 hectares, cedida pelo Assentamento à Escola. Mediante atividades como essa 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, organizando pela via do trabalho e da pesquisa, os processos de inserção ativa na comunidade, na 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).

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

⁴ A EEMFF integra a conquista de dez escolas em territórios de Reforma Agrária pela ação do MST (Educador 1, 2022).

Do mesmo modo, é urgente agir contra a 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 diversos espaços comunitários. Assim como, enfrentar as situações predeterminadas pelo sistema dominante, pelo mercado que negam a identidade da juventude camponesa, sua história, seu direito a permanência com vida digna no campo.

A visão dos/das educadores/as da EEMFF e os caminhos para resistir

A proposta do novo Ensino Médio encontra-se no seu primeiro ano de implementação e suas medidas já são motivo de preocupação dos/das educadores/as. Nesse sentido, foram realizadas conversas com educadores/as com o objetivo de compreender, os limites que a contrarreforma do Ensino Médio impõe à Escola do Campo, especificamente no que se refere ao projeto histórico comprometido com os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia assumido pela EEMFF.

Há uma grande preocupação em relação a 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 1, 2022).

Os arranjos que os sistemas de ensino estão tendo que realizar, ao contrário de contribuir para reparar os prejuízos causados pelo Ensino Remoto adotado durante a pandemia de Covid-19, têm acentuado ainda mais as dificuldades no processo formativo na concepção dos/das educadores/as. Eles/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 na construção do conhecimento. Esse aspecto é fundante da Escola do Campo (Molina, 2012), que viabiliza o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados e a apreensão das contradições da realidade.

Os/as educadores/as revelam a busca por estratégias e metodologias para não deixar 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 2, 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 1, 2022).

O que está em curso é a formação aligeirada de sujeitos acríticos. Assim disponíveis em 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 na fragmentação da formação das/os estudantes em itinerários, 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 tem 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, de acordo com as condições orçamentárias, que decide como ofertá-los. Esse fator contraria a ideia difundida de que os estudantes tenham acesso as 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.

Os/as educadores/as identificam o quanto esta proposta se distancia da especificidade dos sujeitos, chega ao espaço escolar de forma impositiva para aqueles que são atingidos diretamente por essa implementação. Apesar dos esforços empenhados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, o debate aprofundado sobre os limites e contradições dessa contrarreforma e como estes impactam na proposta de Educação do Campo, ainda é incipiente.

A formação de educadores/as do campo através do PRONERA, LEdoCs 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 a política de Educação do Campo e sua matriz contra hegemônica de formação de educadores.

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 dos estudantes fica comprometida pela indisponibilidade de espaços na escola e pelo insuficiente quantitativo de profissionais para assumir as atividades.

Esse é um dos elementos que precariza a formação, uma vez que a oferta desses itinerários depende das condições de infraestrutura e disponibilidade de pessoal, o que impacta na 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, ferramentas materiais de insumos para o laboratório, e o que a

gente vê, é que não chegou nada. Nenhum orçamento específico para formação no Campo Experimental (Educador 2, 2022).

Nota-se a intencionalidade privatista na implementação do novo Ensino Médio, assim como, nas medidas de cortes e restrição orçamentária para financiamento da educação. A ausência de financiamentos se estabelece por diversas vias, como exemplo a EC nº 95, que mantém congelado o orçamento federal da educação e demais políticas públicas por 20 anos, a EC nº 109 que impõe restrições fiscais aos investimentos para contratação de servidores públicos (CNTE, 2022).

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, que 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 2, 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 2 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 2, 2022).

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

Hoje a gente tem o desafio da educação profissional, da Educação Superior. O Pronera 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 tem essa certeza (Educador 1, 2022).

A intencionalidade em se 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 impetrada por vias diversas e que se completa pela contrarreforma em desenvolvimento.

Para Ramos (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 na BNCC, 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 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, apoiada nas 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, tendo como base a agricultura ligada às múltiplas dimensões, com autonomia para atuar na construção de um projeto social, onde quer que o estudante venha estar no futuro. Para que tenham 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 a 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 em 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 que 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 2, 2022, *grifo nosso*).

Frigotto (2021) analisa que com a propaganda de se tornarem 'empregáveis', a maioria da juventude será conduzida para a profissionalização, o que é um artifício que compromete a formação de novos pesquisadores e cientistas. Assim como a produção de ciência e tecnologia, que hoje é uma das razões de 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 no sentido de ter 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 de escola. A ideia hoje da educação profissional integrada, de tempo integral é que o estudante fique o tempo todo dentro da escola, mas ele não tem um vínculo com o território onde ele convive. Nossa ideia é nessa filosofia de educação profissional em alternância. Nós não vamos ter jovens só dos municípios nossos onde a escola está localizada, vamos ter jovens de outros municípios cearense que vão passar uma semana na escola em tempo integral e outra semana na sua comunidade sendo acompanhado com professores, sendo orientado nas atividades de tempo comunidade e atividades do tempo escola (Educador 1, 2022, *grifo nosso*).

(O/a jovem) tem possibilidade de trabalhar e estudar. Quando você amplia, há **evasão no sentido da exclusão**, por que a pessoa não tem escolha, entre você ter um trabalho pra sobreviver e estudar...vai querer atender as necessidades básicas de sobrevivência (Educadora 2, 2022, *grifo nosso*).

O que se percebe na organização do trabalho pedagógico da EEMFF 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. Percebe-se a formação pela via do Trabalho Socialmente Necessário, que unifica teoria e prática (Shulgin, 2013).

Na busca contraposição aos valores do individualismo e falta de compromisso social, são elaboradas estratégias para modificar o lugar dos estudantes e da comunidade na produção do conhecimento, ao assumir de acordo com a faixa etária dos estudantes o trabalho que conduz para melhoria da economia, da vida, do nível cultural em comunidade, que aponta para respostas positivas, que tem valor pedagógico (Shulgin, 2013).

Como forma de produzir conhecimento nas múltiplas dimensões do ser humano, que ajuda na realização do trabalho em favor do bem da coletividade, construído com os sujeitos, a partir de relações mais humanas. A EEMFF prioriza os espaços e tempos de Auto-organização da juventude. A eles/elas são concedidas oportunidades de participar ativamente das decisões, compreender os processos pedagógicos, realizar propostas. Desse modo, desenvolve o que Krupskaya (2017 p. 115) define como o aprendizado para "viver conjuntamente, aprender a respeitar o trabalho, conhecer as inclinações das outras pessoas, levar em conta os outros com suas necessidades e suas emoções. Para aprender a trabalhar junto, é preciso aprender a conhecer o tamanho das suas forças e das forças dos outros". Nesse sentido, a escola exercita pela via da auto-organização, hábitos de trabalho em benefício da vida social, do bem comum e de uma coletividade entre as pessoas.

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 frente as limitações que o novo Ensino Médio impõe.

Os estudantes são auto-organizados em núcleos de base, cada núcleo tem suas coordenações. Nesses grupos, eles organizam, eles 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, *grifo nosso*).

A EEMFF segue historicamente enraizada na luta camponesa, na articulação com o MST, e assim rompe com amarras de uma educação capitalista, que expropria e

desumaniza, afasta-se de uma educação livresca e bancária (Freire, 1987) e constrói ligado ao tecido da vida seu projeto de transformação social:

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 da Escolas do Campo. Nesse sentido, territorializar o território da Agroecologia **é uma possibilidade de transformar esse novo Ensino Médio** (Educador 1, 2022, *grifo nosso*).

A EEMFF anuncia caminhos para superar os retrocessos educacionais que contrarreforma do Ensino Médio impõe aos/às jovens camponeses/as. Os esforços coletivos das Escola 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 juntos as entidades organizativas em defesa da educação pública, laica, gratuita e qualidade.

Considerações finais

Considerando as análises dos/das autores/as referenciados nesse texto 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 nesse artigo é que a contrarreforma do Ensino Médio da maneira com que foi constituída e está 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 a especificidade da juventude camponesa.

Em relação aos limites que 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 educacionais⁵, dentre as quais a plataforma apresentada pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2022).

⁵ Na carta manifesto do Fórum Nacional de Educação do Campo em 15 de junho de 2018 reitera-se o compromisso de lutar contra a política do novo Ensino Médio (FONEC, 2018). A Carta Aberta assinada por diversas entidades que manifesta o pedido de revogação da Lei nº 13.415/2017 foi publicada em 18/06/2018 (CAMPANHA, 2018).

O caminho da Auto-organização dos estudantes e do trabalho coletivo, elementos estruturantes da Educação do Campo, e que faz parte da proposta da EEMFF, mostra-se fértil para construir alternativas a fim de reverter essa contrarreforma e defender a educação e o projeto de sociedade da classe trabalhadora brasileira. Somente a unidade por um projeto de nação, livre das amarras do capital, nos possibilitará recuperar a possibilidade de formação humana e omnilateral em nosso país.

Referências

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 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*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 05 de jan. 2023.

BRASIL. Medida Provisória n.º 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 n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/MPV/MPV746.htm. Acesso em: 05 de jan. 2023.

CALDART, Roseli. Salete. (Org.) **Caminhos para transformação da escola 1: Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAMPANHA, Campanha Nacional pelo Direito à Educação. [CARTA ABERTA] PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017). Brasil, 08 de junho de 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017/>, acesso em 20/12/2023.

CASTRO, Guaraná, Elisa. *et alii*. **Os Jovens estão Indo Embora? Juventude rural e a construção de um ator político**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Rural (EduR), 2009.

CONSELHO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - CNTE (2022). **Maior incursão do projeto neoliberal na educação pública brasileira, a contrarreforma do ensino médio precisa ser revogada com urgência!** *Retratos Da Escola*, 16(34), 237–244. Recuperado de <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1546>.

COUTINHO, Carlos. Nelson. **A época neoliberal: Revolução Passiva ou Contrarreforma? Novos Rumos**, Marília, 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: 08 mai. 2023.

DAYRELL, Juarez. Tarcísio. JESUS, Rodrigo. Edinilson. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc., Campinas**, v. 37, n.º. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES (EEMFF). **Projeto Político Pedagógico**. Monsenhor Tabosa, Ceará: 2019.

FONEC, FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta-manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA** - Lula livre! Educação é direito, não é mercadoria. Brasília-DF, 15 de junho de 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 20/12/2023.

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 20/12/2023.

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

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

FREITAS, Luiz. Carlos. Escola Única do Trabalho. In: CALDART, R *et alii* (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 339-343. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>.

FREITAS, Luiz. Carlos. **Paraíba: 70 escolas do campo na privatização**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas, em 31/07/2017. Disponível: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/12/paraiba-70-escolas-do-campo-na-privatizacao/>. Acesso: 15 de julho de 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. (2012). Trabalho como Princípio Educativo. In: CALDART, R *et alii* (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 750-757. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 10 out 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, R *et alii* (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012a. p. 267-274. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. In: CALDART, R *et alii* (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012b. p. 274-281. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 22 out 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares**. Salvador: Germinal – Marxismo e Educação em Debate, 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.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2013**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2013_v33_br.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

KRUPSKAIA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017, 344 p.

KUENZER, Acácia. Zeneida. **Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 130, p. 331-354, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/ES0101-73302027177723>. Acesso em: 22 set. 2022.

MOLINA, Mônica, Castagna *et alii*. Licenciatura em Educação do Campo e a garantia do direito à educação: Contribuições de pesquisas sobre a atuação de seus egressos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n.2, p. 458-475, maio/ago. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47ia.72097>. Acesso em: 25 nov. 2022.

MOLINA, Mônica. 20 anos do PRONERA e da Educação do campo. GUEDES, Camila. Guimarães *et alii* (Orgs). **Memória dos 20 anos da educação do campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica, 2018.

MOLINA, Mônica. Castagna, ANTUNES-ROCHA, Maria. Isabel, & MARTINS, Maria. Fátima. Almeida. A produção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-30, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240051>. Acesso em: 22 out. 2022.

MOLINA, Mônica. Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para políticas de formação de educadores. In: MOLINA, Mônica. Castagna; MARTINS, Maria. Fátima. Almeida. (Orgs). **Formação de Formadores: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 193-216.

MOLINA, Mônica. Castagna.; SÁ, Laís. Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, R *et alii* (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 326-333. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>.

MOLINA, Mônica. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de Educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set. 2017. <https://drive.google.com/file/d/1RB4AIdl21KtryjoIRTNINfx7ZPltuw6S/view?usp=sharing>.

MOTTA Vânia. Cardoso. FRIGOTTO, Gaudêncio. Por Que A Urgência Da Reforma Do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016(Lei Nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, 2017 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em 27 jul. 2022.

MOTTA, Vânia. Cardoso. LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 2, n. 3, p. 243-258, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/323>. Acesso em: 08 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ramon. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/XDscrRPhM9Yk493QMMgWjxC/?lang=pt>. Acesso em 10 jun. 2022

PERONI, Vera. Maria. Vidal. CAETANO, Raquel. LIMA, Paula. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 11, p. 415-432, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em 10 jul. 2022.

PERONI, Vera. Maria. Vidal. Relação Público-Privado no Contexto de Neoconservadorismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.241697>. Acesso em: 08 jun. 2022.

PISTRAK, M Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução: Luiz Carlos de Freitas. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 288p

RAMOS, Marise. PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: *dimensão renovada da pedagogia das competências?* **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em 07 jul. 2022.

SHULGIN, Vitor. **Rumo ao Politecnismo**. 1ª ed. Expressão Popular: São Paulo, 2013. 240p

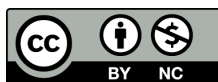
SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Trabalho e educação do campo: o MST e as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2016.

TARLAU, Rebecca. MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.html>. Acesso em 15 jun. 2022.

Submetido em: 13/06/2023

Aprovado em: 18/09/2023

Publicado em: 29/12/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)