

Intencionalidades e impactos da Reforma do Ensino Médio nas escolas do/no campo no contexto capixabaⁱ

 Karolline Schimmelpfennig Neitzel Kunsch¹,  Sandra Soares Della Fonte²

¹ Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu). Marechal Floriano/ES. Brasil. ² Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Autor para correspondência/Author for correspondence: karolsneitzel@gmail.com

RESUMO. Este artigo apresenta e discute acerca das escolas do/no campo no contexto do chamado Novo Ensino Médio, suas implicações e desdobramentos a partir da Lei n.º 13.415/2017 e suas alterações com a aprovação da Lei n.º 14.945/2024. Possui caráter documental, conjugado com um estudo de caso para delimitação e avaliação dos efeitos provocados pela Reforma do Ensino Médio na última etapa da educação básica nas escolas do campo no Espírito Santo. Nesta pesquisa, as escolas de ensino médio do campo estão representadas por duas Escolas Famílias Agrícolas. O objetivo deste trabalho foi investigar as contradições geradas pelo Novo Ensino Médio para as escolas campesinas no Espírito Santo, evidenciando o processo diferenciado de implantação da Reforma do Ensino Médio nas escolas do/no campo, assim como sua resistência a essa política nacional. Para tanto, recorreu-se a teorizações críticas da educação, ancoradas na pesquisa documental associada ao estudo de caso. Constata-se que essas escolas esbarram no cumprimento dos preceitos reformistas e na tentativa de alcançar uma educação emancipadora. Apesar de alguns deslizes que expõem essas escolas à racionalidade neoliberal, esses estabelecimentos de ensino denotam estar calcados em um projeto contra-hegemônico de educação.

Palavras-chave: reforma do ensino médio, novo ensino médio, escola do/no campo, espírito santo, escola família agrícola.

Intentions and impacts of the High School Reform in rural schools in the context of Espírito Santo

ABSTRACT. This article presents and discusses rural schools in the context of the so-called New High School, its implications and developments based on Law No. 13,415/2017 and its amendments with the approval of Law No. 14,945/2024. It has a documentary nature, combined with a case study to delimit and evaluate the effects caused by the High School Reform in the last stage of basic education in rural schools in Espírito Santo. In this study, rural high schools are represented by two Agricultural Family Schools. The objective of this study was to investigate the contradictions that have been generated by the New High School for rural schools in Espírito Santo, highlighting the differentiated process of implementation of the High School Reform in rural schools, as well as their resistance to this national policy. To this end, critical theorizations of education were used, anchored in documentary research associated with the case study. It is clear that these schools are struggling to comply with reformist precepts and to attempt to achieve an emancipatory education. Despite some mistakes that expose these schools to neoliberal rationality, these educational establishments demonstrate that they are based on a counter-hegemonic educational project.

Keywords: high school reform, new high school, rural school, espírito santo, agricultural family school.

Intenciones e impactos de la Reforma de la Enseñanza Media en las escuelas rurales en el contexto de Espírito Santo

RESUMEN. Este artículo presenta y discute la escuela rural en el contexto de la llamada Nueva Educación Secundaria, sus implicaciones y desarrollos a partir de la Ley n.º 13.415/2017 y sus modificaciones con la aprobación de la Ley n.º 14.945/2024. Tiene un carácter documental, combinado con un estudio de caso para delimitar y evaluar los efectos provocados por la Reforma en la última etapa de la educación básica en las escuelas rurales de Espírito Santo. En este estudio, las escuelas secundarias rurales están representadas por dos Escuelas Familiares Agrícolas. El objetivo de este estudio fue investigar las contradicciones que han sido generadas por la Nueva Enseñanza Media para las escuelas rurales de Espírito Santo, destacando el proceso diferenciado de implementación de la Reforma en las escuelas rurales, así como sus resistencias a esta política nacional. Para ello se utilizaron teorías críticas de la educación, ancladas en la investigación documental asociada al estudio de caso. Está claro que estas escuelas están luchando por cumplir con los preceptos reformistas y por intentar lograr una educación emancipadora. A pesar de algunos errores que exponen a estas escuelas a la racionalidad neoliberal, estos establecimientos educativos demuestran que se basan en un proyecto educativo contrahegemónico.

Palabras clave: reforma de la enseñanza secundaria, nueva enseñanza secundaria, escuela en/desde el campo, espírito santo, escuela familiar agrícola.

Introdução

A Reforma do Ensino Médio (REM), instituída pela Lei n.º 13.415/2017, parcialmente alterada pela Lei n.º 14.945/2024, reduziu os conteúdos obrigatórios e os tempos estruturantes da Base Nacional Comum Curricular (Lima & Maciel, 2018) e relegou os estudantes a um suposto protagonismo de optarem por Itinerários Formativos.

Essa reforma, propagada pelos neoliberais com o caráter salvacionista, está dominada pela vertente empresarial subserviente ao capital e foi, desde sua proposição como projeto de lei, estruturada antidemocraticamente (Penna, Queiroz & Frigotto, 2018). Ao propor um fatiamento do currículo e o “... abandono de sua base propedêutica, e substituição por outra, tida pelos seus defensores como mais ‘alinhada’ aos anseios da sociedade moderno-industrial e digital” (Gomes et al., 2020, p. 615), ela promove um aprofundamento do dualismo educacional, expandindo o fosso entre a educação destinada às massas e aquela direcionada aos filhos e filhas da classe dominante.

Sob essa lógica, a REM fortalece o projeto de capitalismo dependente e conservador. É estratégico disputar esse nível de escolarização, pois “O ensino médio é a etapa crucial de formação científica e cultural da juventude ...” (Frigotto, 2023, p. 10). Além disso, Nosella (2015, p. 124) salienta:

A função estratégica do ensino médio justifica-se também pela função estratégica do setor médio da estrutura social da nação. Existe uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a essa fase escolar por parte do Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar.

Dessa forma, depreende-se que o jogo político de impor o predomínio hegemônico sobre a educação encontra no ensino médio uma área profícua para massificar a ideologia de dominação por meio do capital, pois é nessa etapa que os estudantes iniciam com mais clareza seu processo de formação para a cidadania e preparo para o trabalho. Assim, a Reforma do Ensino Médio “... cumpre um duplo objetivo: pela natureza pragmática e de adestramento precoce, fecha para os filhos da classe trabalhadora o acesso à universidade e ao trabalho complexo” (Ramos & Frigotto, 2017, p. 44).

Neste artigo, a preocupação principal recai sobre escolas do/no campo no contexto do chamado “Novo Ensino Médio”, suas implicações e desdobramentos a partir da Lei n.º 13.415/2017 e suas alterações com a aprovação da Lei n.º 14.945/2024. Como observa Kunsch (2025), a abordagem desse tema ainda é escassa, o que impede a compreensão de um dos

mecanismos que têm reproduzido a dualidade histórica da escola brasileira. Afinal, não se trata apenas de diferenciar a escola profissionalizante, voltada para a classe trabalhadora, da escola propedêutica, direcionada à classe dominante. A implantação e a implementação de políticas educacionais nas próprias escolas públicas sofrem diferenciações de tal maneira que impactos e especificidades precisam ser evidenciados.

Optou-se por avaliar efeitos provocados pela Reforma do Ensino Médio na última etapa da educação básica nas escolas do campo no Espírito Santo. As escolas do campo capixabas que ofertam o ensino médio estão representadas neste trabalho por duas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), ambas localizadas na região norte do Estado do Espírito Santo e mantidas no anonimato nesta investigação. Se comparadas com uma escola pública estadual, as EFAs têm uma margem mais ampla de atuação, configurando-se com um grau maior de autonomia em relação ao Estado. Isso porque essas escolas são categorizadas na esfera administrativa como filantrópicas e comunitárias por estarem diretamente vinculadas ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes).

As EFAs adotam como orientação básica a chamada Pedagogia da Alternância, cuja proposta articula o trabalho produtivo e o saber escolar. É desenvolvida a partir da conexão entre o tempo-escolar e o tempo-comunidade. Durante o período do tempo-escolar, os estudantes ficam nas instalações da própria escola em regime de internato por cerca de uma semana ou mais e depois retornam para suas comunidades familiares para desenvolver aquilo que foi aprendido no ambiente escolar.

Nesse sentido, estudá-las permite evidenciar tanto impactos como possíveis resistências perante as imposições da Reforma do Ensino Médio.

O Mepes possui uma rede educacional vinculada técnica e administrativamente, composta por 18 EFAs e uma Escola Família Turismo Pietrogrande, localizada na cidade de Anchieta, que oferta o Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio. Atualmente, desse total de EFAs 15 ofertam o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

A escolha de duas instituições ocorreu a partir de contatos, sinalizações de interesse e disponibilidade de participação nesta pesquisa. Com tal opção, delineia-se esta pesquisa como um estudo de caso que busca examinar casos típicos (Ventura, 2007). Em outros termos, a investigação foi orientada por uma dupla perspectiva: por um lado, colocar em relevo especificidades de um contexto e de uma instituição; por outro, essas peculiaridades precisam ser vistas no conjunto geral de possíveis efeitos provocados pela Reforma do Ensino Médio nas escolas do/campo no Estado do Espírito Santo.

Com o estudo de caso conjugou-se a análise documental, em especial dos Projetos Político-Pedagógicos (também chamados Planos de Curso) das referidas escolas imediatamente antes da Lei n.º 13.415/2017 e a partir de sua implementação. Portanto, não foram submetidos a exame os projetos em curso de elaboração em razão da Lei n.º 14.945/2024. Esse material foi apreciado no que diz respeito à definição do tempo escolar, dos saberes escolares e dos Itinerários Formativos.

Compreende-se que “O documento em si é um dado de realidade que concentra vários aspectos da realidade” (Evangelista & Shiroma, 2019, p. 115). O objetivo de analisar documentos educacionais não é avaliar se são eficazes ou não para a qualidade da educação ou se o texto é superior ou inferior aos que o precederam. Evangelista e Shiroma (2019, p. 85) explicam:

Analisamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista.

Registra-se que, neste artigo, optou-se por usar a expressão escolas do/no campo. O corpo normativo brasileiro incorporou, por força da luta dos trabalhadores rurais, a educação do campo em seus diversos textos. Conforme afirma Caldart (2002), essa expressão é legítima dos avanços políticos significativos da história de nosso país. Contudo, ela pode dar margem à compreensão de que haveria educação e escolas diferenciadas para cada grupo social, não existindo unidade de luta contra o capital. Para evitar essa pulverização, usa-se “escola do/no campo”, pois, ao mesmo tempo, abriga e evidencia a luta histórica dos povos campesinos para serem considerados sujeitos de direito diante das políticas públicas, mas leva-se em consideração que a dimensão de classe não pode ser perdida, tanto no que se refere à universalidade (porque há uma condição de objetividade social comum de exploração compartilhada) quanto no tocante à diversidade (a compreensão da heterogeneidade que forma a classe trabalhadora, em que a experiência de exploração é vivida de maneira diferenciada por seus membros).

Em matéria de organização, na primeira sessão deste artigo, situa-se a Reforma do Ensino Médio como uma ofensiva a avanços históricos relativos à educação do/no campo e ao Ensino Médio Integrado. Em seguida, problematizam-se os Projetos Político-Pedagógicos (ou Planos de Curso) a partir de alguns aspectos que se mostraram mais relevantes quando comparados a documentos antes e imediatamente após a promulgação da Lei n.º 13.415/2017.

Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se os principais resultados desta investigação, assim como seus possíveis desdobramentos para pesquisas futuras.

Reforma do Ensino Médio: um ataque ao Ensino Médio Integrado

A Reforma do Ensino Médio tem como alvo um dos avanços experimentados pela educação brasileira em sua história recente: a experiência do Ensino Médio Integrado (Lima & Maciel, 2022) e aquilo que essa proposição comunga com o que setores progressistas têm conquistado na educação do/no campo: a adoção de um horizonte emancipatório cujo princípio educativo é o trabalho.

O Ensino Médio Integrado representa uma conquista ocorrida no primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, quando houve a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 e a instituição, pelo Decreto n.º 5.154/2004, da possibilidade de integrar formação geral e formação profissional. Essa abertura política foi vista, por um segmento educacional crítico, como uma oportunidade de luta por projeto de uma formação humana ampla na qual a preparação para o mundo do trabalho ultrapassasse o viés mercadológico:

Era preciso retomar a construção interrompida em 1997 quando especialmente a rede federal procurou fundamentar seu projeto político-pedagógico no conceito de educação tecnológica com perspectiva política. Com isto, mais importante do que a conquista jurídica era a conquista ético-política de se debater sob que princípios se guiaria a integração entre os cursos ou a formação integrada, os quais se condensaram no que passamos a designar como a proposta do Ensino Médio Integrado (Ramos & Frigotto, 2017, p. 47).

A partir desse contexto e sob esse horizonte crítico, passou-se a defender, com inspiração marxista, o ensino médio integrado como travessia para uma formação política e omnilateral (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005). Como aspecto fundamental dessa travessia, Moura, Lima Filho e Silva (2015) apontam a adoção do princípio educativo do trabalho, pois só assim se sinaliza a superação da dicotomia entre uma escola para fazer e outra para pensar.

Por sua vez, Santos (2011) indica que, na educação do campo, as várias teorias pedagógicas se encontram no âmbito das pedagogias contra-hegemônicas da educação que, como caracterizadas por Duarte (1993), partem da visão da sociedade atual como estruturada sobre relações de dominação de grupos e classes sociais, preconizam necessidade de superação do atual sistema e buscam a desfetichização das formas pelas quais a educação reproduz relações de dominação. Apesar das muitas divergências entre teorias educacionais críticas, a contra-hegemonia da educação do campo tem sido historicamente alimentada pela luta dos

trabalhadores rurais, assim como por uma fundamentação teórica que, com intensidades e caminhos diferenciados, tem tomado o trabalho como princípio educativo, proposição de cunho marxista e socialista.

Kuenzer e Oliveira (2016, p. 273) consideram que: "... dada a base materialista histórica, há uma aproximação conceitual da pedagogia do campo, resguardadas as suas especificidades, à pedagogia do trabalho". Paula e Rosa (2017, p. 86) indicam que "O trabalho como princípio educativo é uma forma essencial de organização escolar contra-hegemônica para o campo". Nas palavras de Oliveira e Gómez (2014, p. 171): "A Educação do Campo foi historicamente pensada a partir da relação entre educação e trabalho ...".

Do ponto de vista da Pedagogia do Movimento, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Caldart (2021, p. 2) observa:

A compreensão do princípio educativo do trabalho, como parte do projeto histórico da classe trabalhadora e do arcabouço de análise que o sustenta, conecta a Pedagogia do Movimento à construção histórica da Pedagogia Socialista. Esta compreensão nos permite concretizar o objetivo do que se tem nomeado como 'educação emancipatória' ou 'educação libertadora', ou para formar lutadores e construtores. Na forma de sociedade em que vivemos a emancipação se realiza fundamentalmente como desalienação.

Longe de abraçar uma acepção cotidiana de emprego ou profissão, essas posições concebem o trabalho em sentido ontológico: "... pois as atividades do camponês em relação com a terra e, portanto, com a natureza se dá de forma fundante desse ser social que trabalha" (Oliveira & Gómez, 2017, p. 181).

A atividade vital humana pode apresentar "... a positividade do trabalho enquanto criação e reprodução da vida humana, e negatividade enquanto trabalho alienado sob o capitalismo" (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005, s/p). Pela visão marxista, mesmo na expressão negativa do trabalho, é possível desenhar uma formação que tenha o trabalho como princípio educativo.

A educação, tendo como pressuposto o trabalho como princípio educativo, encontra campo fértil para sua efetivação no ensino médio, pois é nessa etapa da educação básica que ocorre uma relação mais imediata entre conhecimento e atividade produtiva (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005). No ensino médio, existe uma relação mais diretamente estabelecida entre conhecimento e atividade produtiva, pois, nessa etapa final da educação básica, os estudantes estão firmando "... seus horizontes em termos de cidadania e de vida economicamente ativa" (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005, s/p). Além disso, no ensino médio é possível "... compreender o processo histórico de transformação da ciência em força produtiva por meio do

desenvolvimento tecnológico” (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005, s/p). Assim, o ensino deve centrar-se na compreensão das características do mundo do trabalho e contribuir para que os jovens possam escolher suas profissões contando com o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Na atualidade, a educação do/no campo se apresenta como uma resposta à construção de um ensino que tenha o trabalho como princípio educativo. Ao relacionar a realidade da/o trabalhadora/trabalhador campesina/o com os conhecimentos sistematicamente produzidos pela humanidade, o vínculo com o trabalho se torna intrínseco ao desenvolvimento do processo de ensino, pois a educação vem no invólucro de lutas sociais pelo direito ao acesso à terra e à cidadania.

Especificamente nas EFAs, isso ocorre pela inter-relação entre tempo-escola e tempo-comunidade proposta pela Pedagogia da Alternância: “Assim, a alternância entre um tempo-escola e um tempo-comunidade permite vivenciar o cotidiano e a lida na terra como tempos e espaços de aprendizagem constante, a partir da categoria trabalho” (Oliveira & Gómez, 2014, p. 181).

A Reforma do Ensino Médio desmorona os parcos avanços obtidos pelas escolas do campo, uma vez que prejudica a ligação entre trabalho e educação em favor do reducionismo de conteúdos e da valorização do saber fracionado e acrítico. Sua ênfase recai sobre os valores do empreendedorismo, do individualismo e do desenvolvimento de habilidades e competências direcionadas à instrumentalização e à empregabilidade.

À época da edição da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, que trouxe as bases para a instauração da Reforma do Ensino Médio, o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) lançou uma nota posicionando-se radicalmente contra a REM e clamando por sua revogação. Nessa nota, o Fórum apresentou os riscos contidos na MP de retrocesso dos direitos dos sujeitos campesinos. Asseverava que “A emergência da medida só pode ser compreendida no contexto de um golpe, condição básica para a ampliação dos interesses do grande capital na educação e o assalto aos fundos públicos que a financiam” (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2020, p. 415). Atacar e enfraquecer o ensino médio é desfazer, portanto, a noção de que o trabalho precisa estar no horizonte emancipador do sujeito humano. A Reforma do Ensino Médio tira o trabalho do eixo estruturante da organização escolar, isto é, de lugar de princípio educativo, e realoca-o no lugar apenas de Itinerário Formativo a ser ou não escolhido pelo estudante, como sinônimo de emprego, de profissão.

Os planos de curso das EFAs sob foco

O intuito não foi somente avaliar os documentos das escolas selecionadas, mas também compreender como as EFAs estão se movimentando e se posicionando perante as imposições do Novo Ensino Médio. Portanto, foi importante entender que os documentos construídos pelas EFAs fazem parte de orientações gerais, visto que as escolas que compõem cada região do Estado se reúnem para elaborá-los em conjunto. Assim, os documentos analisados seguem um mesmo roteiro. Após as discussões em assembleia, cada unidade escolar insere neles os dados relativos à sua escola, como identificação e/ou alguma outra informação pertinente à EFA em questão.

Cumpre reforçar que os documentos analisados dizem respeito aos planos de curso das duas EFAs referentes aos anos de 2014, 2019 e 2022, que correspondem aos planos imediatamente antes da Reforma do Ensino Médio e logo após. Para compreender por que foram escolhidos três documentos, e não dois, é importante registrar que, conforme determinação legal, para ajustar seus projetos e currículos às prerrogativas do chamado Novo Ensino Médio, os sistemas de ensino tiveram o prazo máximo de cinco anos, contados a partir de 2 de março de 2017. Portanto, 2022 era o prazo máximo para o cumprimento dessa tarefa. Contudo, essa adequação não ocorreu de uma vez só em ambas as escolas estudadas. Isso porque, em 2019, as duas EFAs precisaram renovar seu credenciamento institucional no Conselho Estadual de Educação e na Secretaria Estadual de Educação, exigência que precisa ser cumprida a cada cinco anos.

Desse modo, o Plano de Curso de 2014 foi revisto e novo plano foi exposto no pedido de renovação em 2019. Por sua vez, a proposta apresentada pelas duas EFAs em 2019 já levou em consideração a Lei n.º 13.415/2017, parcialmente em um aspecto pontual relativo ao ensino de línguas estrangeiras, ficando as alterações, em relação ao arranjo e desenho curricular, em conformidade com essa lei postergadas para 2022. Por essas razões, foram analisados os planos de curso de 2014 (como aquele imediatamente anterior à lei) e os de 2019 e 2022 como os que foram elaborados sob influência da referida normativa, conforme retratados no Quadro 1:

Quadro 1 – Documentos das EFAs analisados

DOCUMENTOS ANALISADOS		
Tipo de documento	Ano	Relação com implantação da REM (Lei n.º 13.415/2017)
Plano de curso	2014	Elaborado anterior à Lei
Plano de curso	2019	Elaborado sob influência da Lei
Plano de curso	2022	Elaborado sob influência da Lei

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Ao cotejar esses planos, quatro significativos temas se destacaram: a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa a partir de 2019; a diminuição da carga horária do Ensino Médio no Plano de Curso de 2022; a identificação de onde e como ficaram os temas empreendedorismo, protagonismo juvenil e projeto de vida; a autocrítica do Mepes e das próprias EFAs.

A obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa

No Plano de Curso de 2019, foi encontrada a primeira menção à Lei n.º 13.415/2017, quando se trata da obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa (21 horas) e do caráter optativo da Língua Espanhola (21 horas). No Plano de Curso de 2022, mais alinhado à Reforma do Ensino Médio, o Espanhol é suprimido, enquanto a carga horária total de Inglês é dobrada (de 21 horas para 42 horas), acrescentando uma aula na 2.^a série do ensino médio.

A questão sobre as aulas de língua estrangeira no ensino médio vem se arrastando por muito tempo entre as políticas educacionais brasileiras. Ainda na LDB de 1996, houve a determinação da obrigatoriedade apenas de Língua Inglesa no ensino médio. Outros idiomas poderiam ser ofertados de forma optativa, de preferência o Espanhol. Posteriormente, durante o primeiro governo Lula, houve a sanção da Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005, tornando a oferta do ensino do idioma obrigatória com matrícula facultativa pelo estudante e prevendo sua implantação de forma gradual em até cinco anos.

Contudo, essa lei não chegou a ser executada plenamente, pois muitas unidades federativas não conseguiram se adequar a essa nova prática dentro do prazo estipulado em lei, em razão, em grande medida, da falta de docentes desse idioma e da ausência de um plano de implementação pelos Estados. Essa nova normativa levou à criação de diversas licenciaturas em Letras Português-Espanhol pelo Brasil para tentar suprir essa carência, além de concursos públicos para a contratação de professores e elaboração de materiais didáticos, esforços e

dinheiro público investidos. No entanto, todos os empenhos históricos têm se dissipado, pois essa lei acabou sendo revogada pelo Governo Temer com a implantação da Reforma do Ensino Médio em 2017, o que, na época, também suscitou muitos debates.

É importante relembrar que o deputado federal Mendonça Filho (União Brasil) foi o principal articulador contra a obrigatoriedade do ensino do espanhol tanto em 2017, momento em que era ministro da Educação, quanto durante a aprovação da Lei n.º 14.945/2024. Há de levar em consideração que o texto inicial que deu origem ao Projeto de Lei (PL n.º 5.230/2023), enviado pelo Ministério da Educação à Câmara dos Deputados – culminando na Lei n.º 14.945/2024, que promoveu a reforma da reforma do Ensino Médio –, previa a inclusão obrigatória de Língua Espanhola. A proposta vinha alinhada à política do governo federal de reaproximação com os outros países latinos que integram o Mercado Comum do Sul (Mercosul). Entretanto, tal medida não foi aceita pela Câmara dos Deputados, que apresentou o texto substitutivo tratando o idioma como disciplina optativa. Durante sua tramitação no Senado, houve a reinclusão do Espanhol, mas, ao retornar para a Câmara, a proposta foi derrubada.

A despeito disso, muitos Estados ainda oferecem o ensino de espanhol em suas redes como um movimento de resistência. Assim, como resposta ao fim da obrigatoriedade do Espanhol no ensino médio, surgiu o movimento “Fica Espanhol”, cujo objetivo é pressionar os legisladores para tornar obrigatório o ensino dessa língua. O movimento teve origem no Rio Grande do Sul, que faz fronteira com Argentina e Uruguai. Nesse Estado, uma proposta alterou a lei estadual e tornou o ensino do idioma obrigatório. Esse movimento se espalhou e o tema passou a ser discutido em outros Estados, como Goiás, Paraná, Roraima, entre outros.

Entre os que defendem o ensino do idioma há aqueles que argumentam que a língua ajudaria a promover a integração regional com outros países latino-americanos e fortaleceria os laços culturais e históricos que unem os povos latinos. Do outro lado, aqueles a favor do ensino de inglês alegam que a língua inglesa é universal, utilizada no mercado internacional e por isso seu ensino deve ser priorizado no País.

A decisão da manutenção ou não da obrigatoriedade do Espanhol no ensino médio foi tomada em meio a um imbróglio diplomático. Algumas embaixadas de países hispanofalantes ibero-americanos se dirigiram ao Congresso Nacional na expectativa de convencer a Casa a manter o espanhol como disciplina obrigatória no Brasil. Porém, outras equipes diplomáticas da França, Itália e Alemanha tentaram influenciar para a retirada da obrigatoriedade do idioma, em defesa de um “plurilinguismo”.

Para Pacheco e Daros Júnior (2016), o ensino de uma língua estrangeira possui uma finalidade econômica, questão evidente no relatório da Unesco intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, escrito entre os anos de 1993 e 1996, pelo economista francês Jacques Delors, cujo intuito foi fomentar a implementação de políticas educacionais. O documento se tornou uma espécie de manual para inúmeros países e fez com que os preceitos neoliberais fossem incutidos nas escolas pelo mundo, implantando conceitos como competitividade e produtividade. Assim, “Ao afirmar que vivemos numa ‘aldeia global’, o relatório relaciona o aprendizado de um idioma ao sucesso profissional. Em nenhum momento faz-se referência aos intercâmbios culturais ou de socialização” (Pacheco & Daros Júnior, 2016, p. 72). Os autores reforçam que o mesmo documento ainda menciona que a língua estrangeira é indispensável para que o País alcance um maior desenvolvimento econômico.

A conservação apenas do inglês como idioma obrigatório na educação básica brasileira afigura-se uma conjuntura muito mais complexa, na qual se dissimulam interesses de setores empresariais que fazem *lobby* para a expansão do faturamento de instituições privadas, a partir da comercialização de cursos profissionalizantes e da produção de materiais, sempre no intuito de lucrar e de controlar a política educacional. Assim, o propósito é privatizar a educação e propagar a ideologia neoliberal sobre a América Latina. Por conseguinte, o que se busca é a fragilização das relações econômicas e diplomáticas regionais, acabando por contribuir para o enfraquecimento da latinidade presente em nossas raízes, culminando no apagamento de nossa história.

Cabe salientar que as EFAs se renderam à imposição do Novo Ensino Médio quanto à língua estrangeira. Elas poderiam ter decidido manter o ensino de Língua Espanhola como fizeram no Plano de Curso de 2019, pelo menos em caráter optativo, mas, ao contrário, cederam e preferiram banir de seu currículo a partir de 2022.

Redução da carga horária

No Plano de Curso de 2019, as disciplinas da Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia, Sociologia), com a Parte Diversificada (Língua Inglesa e Língua Espanhola), somavam 2.520 horas distribuídas ao longo dos quatro anos de curso. Em comparativo com o Plano de Curso de 2022, a agora nomeada Formação Geral Básica, composta pelas mesmas disciplinas, incluindo nesse grupo Língua Inglesa e excluindo Língua Espanhola, gerou um total

de 1.785 horas ao longo das três séries do ensino médio, o que representa uma diminuição de 29,2%.

No Plano de Curso de 2019, o ensino médio envolvia quatro anos, e a 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a séries tinham como carga horária, respectivamente, 693, 672, 630 e 525 horas divididas entre sessões e estadias. Em 2022, houve a supressão do quarto ano, passando o ensino médio a ser realizado em três anos. Na 1.^a série, houve uma queda para 588 horas, representando uma diminuição de 15,1%; na 2.^a série, caiu para 630 horas, o que expressa 6,25% a menos de horas; e na 3.^a série também ocorreu uma diminuição, passando para 567 horas, significando um decréscimo de 10% na carga horária.

A Lei n.^º 13.415/2017 determinava que a carga horária destinada à Formação Geral Básica tivesse o teto máximo de 1.800 horas. A carga horária da Formação Geral Básica referente ao Plano de Curso de 2022 apresenta 1.785 horas, dentro do limite estipulado por lei. Logo, para ter o ensino médio integrado ao curso técnico, as duas EFAs adequaram essa carga horária ao que foi imposto como teto para a Formação Geral Básica pela nova lei. A REM impactou as EFAs, obrigando-as a reduzirem drasticamente a carga horária e a se adaptarem a esse modelo que enxuga e desestrutura a base propedêutica do ensino.

No entanto, além das exigências legais, a redução de quatro para três séries do ensino médio pode estar ligada a um movimento mais amplo que atingiu outras EFAs do Estado. Algumas escolas se anteciparam e realizaram essa redução do tempo total do curso em 2015, antes da formulação do Novo Ensino Médio. A extinção da 4.^a série também pode ter sido motivada para atender aos pedidos da comunidade escolar, para o aluno poder ingressar mais cedo no mercado de trabalho, desejo dos estudantes por cursos de menor duração, manutenção do trabalho na propriedade familiar, diminuição dos custos com formação e para evitar evasão escolar (Souza, 2020).

Mesmo com essa diminuição na carga horária total do curso, não houve alteração do conteúdo: as EFAs mantiveram o que traziam de mais maduro e aperfeiçoados. Em outros termos, por mais que tenham reduzido a carga horária total, responderam às prerrogativas legais com o que já faziam, não modificando a estrutura de ensino-aprendizagem que compõe a organização dos cursos. Ressalta-se que não houve a inserção de qualquer nova disciplina em nenhum dos três Planos de Cursos analisados. O que ocorreu foi a extinção da disciplina Língua Espanhola em 2022, como já mencionado. Portanto, por mais que, por razões diversas, as duas EFAs tenham reduzido a carga horária total do Ensino Médio Integrado, a adequação às

prerrogativas do Novo Ensino Médio foi feita prioritariamente dentro do projeto que essas escolas já haviam conquistado e aperfeiçoado em sua trajetória.

Empreendedorismo, protagonismo juvenil e projeto de vida

O arcabouço legal que formaliza a Reforma do Ensino Médio – Lei n.º 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEMs) – evoca alguns conceitos que se apresentam como temas centrais do chamado Novo Ensino Médio, tais como: protagonismo juvenil, projeto de vida e empreendedorismo.

O protagonismo juvenil é encarado como um pilar dos conceitos reformistas, representado pela competência que supostamente almeja estudantes mais autônomos. O Projeto de Vida é introduzido como novo componente curricular que integra a educação básica brasileira desde os anos finais do ensino fundamental até o ensino médio, tornando-se obrigatório nesta última etapa da educação básica (incluído na LDB pela Lei n.º 13.415/2017). Ao dar centralidade a essa nova disciplina, as normativas reforçam que, com a construção do Projeto de Vida, os estudantes serão capazes de se adaptar a novas condições de ocupação (Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2018). Ainda afirmam o empreendedorismo como um ideal de formação para que os estudantes tenham uma postura para transitar pelo mundo do trabalho (BNCC, 2018).

O empreendedorismo aparece no Plano de Curso de 2014: menciona-se que deve ser despertado o espírito de empreender nos jovens. Ao tratar da oferta do curso Técnico em Agropecuária do Eixo Tecnológico: Recursos Naturais, a Escola Família Agrícola coloca como um dos objetivos específicos “Estimular os jovens a permanecerem no campo, despertando um espírito empreendedor através de projetos de natureza sustentável social, econômico, ambiental e cultural” (Plano de Curso..., 2014, p. 7). Ao Plano de Curso de 2019 (Plano de Curso..., 2019, p. 8) é acrescido outro objetivo específico com essa temática: “Propor condições para que o educando seja capaz de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a empreender”.

Essas menções do Plano de 2014 e de 2019 permitem-nos identificar a existência de resíduos sociais contraditórios no seio de um projeto educativo alinhado à luta pela emancipação e contra o capital, visto que tais pilares da aprendizagem foram criados vinculando

mercado de trabalho e educação ao relacionarem com princípios de competência, trabalho informal e qualificação (Pacheco & Daros Júnior, 2016).

No Plano de Curso de 2022, que está mais alinhado ao Novo Ensino Médio, esses objetivos específicos foram suprimidos, mas o tema empreendedorismo fica mais evidente agora em um bloco da organização curricular chamado de Componentes Integradores e Formação para o Mundo do Trabalho, composto pelos conteúdos Auto-organização da Vida de Grupo, Conteúdos Vivenciais e Planejamento e Projeto.

As EFAs tentam ressignificar o empreendedorismo ao tratá-lo no que consideram ser uma abordagem ontológica, tendo o trabalho como princípio educativo, como se observa a seguir:

O empreendedorismo será articulado nesta proposta pedagógica, num sentido mais amplo à designação mais comum do termo, ou seja, ele será articulado no sentido de possibilitar aos estudantes uma visão crítica do mundo do trabalho, numa perspectiva ontológica ... aos estudantes [será oportunizada] a compreensão do trabalho através da história ... (Plano de Curso..., 2022, p. 19).

Há um esforço de se afastar do sentido usual do termo ao associar empreendedorismo ao trabalho em termos ontológicos, na tentativa de utilizar a artimanha de fazer com que se conecte ao trabalho como princípio educativo. Por mais que as EFAs busquem depurar o empreendedorismo retirando suas impurezas neoliberais, é difícil valer-se do conceito de empreender sem cair na lógica do mercado. Portanto, suspeita-se da viabilidade dessa ressignificação em razão do risco de ecletismo.

Quanto à noção de protagonismo estudantil, a proposta de organização coletiva dos jovens dentro do projeto da alternância é muito intensa e se encontra muito acima da proposta de componentes da Lei n.º 13.415/2017. Para as EFAs, o protagonismo juvenil se dá no grupo, em especial no que condiz com a auto-organização para a gerência da vida coletiva durante as seções e diferentes tempo e espaços. O protagonismo juvenil é de extrema importância para a Pedagogia da Alternância e se estabelece como instrumento pedagógico, como se verifica no Plano de Curso de 2019:

A auto-organização da vida de grupo na EFA é um instrumento pedagógico que se constitui como uma atividade complementar e abrange toda vivência dos estudantes no cotidiano da sessão, ela se fundamenta pelo princípio político da participação, onde os estudantes são protagonistas em seu processo de formação, contribuindo na gestão da escola, assumindo de forma orientada a gestão da vivência na sessão (Plano de Curso..., 2019, p. 21).

Nesse mesmo documento, é abordado o método que orienta a ação educativa nas EFAs, que visa a mobilizar diretamente “Os Estudantes, como protagonistas da investigação, da

pesquisa e como agentes mobilizadores dentro da Alternância” (Plano de Curso..., 2019, p. 14). As EFAs valorizam o protagonismo dos estudantes também em seu processo de aquisição de conhecimento, incluindo-o em um dos objetivos gerais dessas unidades escolares: “Assegurar ao jovem do campo, por meio da Pedagogia da Alternância, uma formação básica e integral que propicie o desenvolvimento do pensamento crítico, o protagonismo na busca do próprio conhecimento e a continuidade de estudos posteriores” (Plano de Curso... 2019, p. 8). O protagonismo dos estudantes é exercitado a todo momento durante a alternância. Inclusive, os Planos de Curso analisados deixam claro isso: “Para ativar seu protagonismo os estudantes organizam-se de forma associativa, em caráter informal, com abrangência em comissões de trabalho, que envolvem aspectos de articulação e manutenção do ambiente do CEFFA [Centro Familiares de Formação por Alternância]” (Plano de Curso ..., 2019, p. 20). Eles precisam cultivar e exercitar seu protagonismo por meio da auto-organização durante as seções para o bom convívio e o desenvolvimento da vida em coletivo. Assim, o protagonismo juvenil prezado pelas EFAs se traduz a partir de um longo histórico de pensar os detalhes da auto-organização e da vida no coletivo, com incentivo à autonomia dos jovens e do cultivo da solidariedade, do trabalho colaborativo e da cooperação.

Essa perspectiva adotada pelas EFAs altera o tratamento conferido ao Projeto de Vida. Essas instituições integram esse novo componente curricular da REM ao que já era chamado Projeto de Vida ou Projeto Profissional do Jovem (PPJ), já presente nos documentos anteriores à Reforma e preservado nos planos seguintes analisados. O PPJ vem no exercício de projetar o futuro, pensando desde o âmbito pessoal, familiar, até o comunitário, levando em consideração a análise da realidade em que vive o jovem (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, 2015). Dessa maneira, o Projeto de Vida propalado pelas EFAs se distancia da concepção da Lei n.º 13.415/2017. As aspirações dos jovens não são tomadas individual e espontaneamente, mas cotejadas com as aspirações familiares, com as condições objetivas e a necessidade de sua transformação com o projeto formativo da Pedagogia da Alternância e seus dispositivos de valorização e apoio ao desenvolvimento da agricultura familiar e das áreas rurais.

Autocríticas das EFAs

Foram analisadas ainda as críticas relacionadas com as EFAs e com o Mepes. As críticas relatam que “O MEPES não entra em confronto com o Estado – não faz pressão popular”; que

mantém uma “relação de compadre”; “É uma situação confortável para o Estado, pois é financeiramente viável e garantido por lei”; e que, trabalhando para construir uma educação do/no campo, “O MEPES atendendo essa população tira a responsabilidade do estado pagando apenas os educadores; (financeiramente o MEPES é viável para o Estado)” (Planejamento Anual, 2024, p. 11-12).

Há conflitos e polêmicas históricas também entre o Mepes e a condução das EFAs. A partir da década de 1980, houve uma expansão do modelo da Pedagogia da Alternância no norte do Estado, surgindo outras experiências em que o Mepes já não figurava como mantenedor, como foi o caso da constituição da escola do MST no assentamento da Reforma Agrária no município de Jaguaré.

Ademais, algumas polêmicas também se dirigem para a forma como o Mepes conduz as escolas e a política de formação de monitores das EFAs. O movimento também foi acusado de monopolizar as decisões e controlar a gestão da União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) (Almeida, 2018). Tal fato gerou descontentamentos entre algumas escolas pertencentes à Regional Norte. A partir disso, foi fundada a Associação de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Norte do Espírito Santo (Amefan), na década de 1990 (Souza, 2020).

Dando continuidade a essas disputas, as EFAs do norte do Estado criaram a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Raceffaes), oficializada em 2003, cujo objetivo é articular as experiências em alternância que surgem no norte capixaba (Souza, 2020). Enquanto o Mepes tenta incentivar que a Pedagogia da Alternância ocorra na forma filantrópica com repasses financeiros do governo, a Raceffaes pleiteia que as escolas que seguem esse modelo devem ser mantidas integralmente pelo Estado (Oliveira Júnior, 2019).

Considerações Finais

Os documentos aqui analisados se apresentam como documentos vivos, pois, a cada período, são (re)escritos, tendo como base os anteriores. Assim, eles são edificados a partir do documento antecessor, ou seja, sempre há o cuidado de se apropriar das conquistas sintetizadas no documento anterior para construir o atual. Os Planos de Curso analisados apresentam um nível de organização elevado, o que demonstra todo o esforço histórico das EFAs em tentar esmiuçar a sistematização da vida escolar.

Esses documentos, assim como a proposta de ensino médio das EFAs, denotam estar calcados sobre os princípios educativos criados no seio da luta dos movimentos sociais para a educação do/no campo, que ambicionam construir outro projeto de sociedade, tendo como alicerce o trabalho como princípio educativo.

Após a análise minuciosa dos documentos, infere-se que a Reforma do Ensino Médio impactou de forma negativa as EFAs, forçando adaptações de carga horária e de rearranjos curriculares. As EFAs são ambíguas quanto ao empreendedorismo presente em sua proposta. Mesmo tentando ressignificar o sentido neoliberal de empreender, é quase impraticável utilizar o empreendedorismo no currículo escolar sem cair nas armadilhas de tender para a racionalidade neoliberal.

Contudo, essas instituições têm um longo histórico de ligação com a questão agrária e com o fortalecimento da agroecologia, o que gera tensões e disputas. Portanto, conclui-se que os Planos de Curso das EFAs estudadas deixam transparecer que o projeto de educação priorizado é contra-hegemônico ao projeto de educação do capital e do agronegócio. Esse projeto vai na contramão de uma educação dualista. Também foi possível identificar que a Reforma do Ensino Médio provoca escoriações na educação do/no campo e traz ameaças a seu projeto formativo. Assim, visualiza-se que, apesar de toda a pressão do neoliberalismo, essas escolas ainda não se renderam totalmente aos encantos do capital. A despeito de todas as limitações e desafios, muitas escolas do campo ainda conseguem ser espaços de resistência.

Cumpre reconhecer que a pesquisa ora apresentada pode fomentar estudos de natureza semelhante a serem endereçados a outras instituições responsáveis pela educação do/no campo capixaba (como os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural, as Escolas Comunitárias Rurais, as Escolas de Assentamento, as Escolas Multisseriadas e as Escolas Agroecológicas) e trazer reflexões e resultados diversos. Tais iniciativas poderiam, em seu conjunto, delinear as diversas intensidades desses impactos e dos movimentos de resistência contra os preceitos do chamado Novo Ensino Médio. Ressalta-se ainda que, em virtude das alterações introduzidas no ensino médio a partir da Lei n.º 14.945/2024, tornam-se relevantes novas investigações sobre os efeitos da Reforma do Ensino Médio nas escolas do/no campo, com a perspectiva de avaliar a capilaridade dessas novas medidas.

Referências

- Almeida, V. (2018). *Possibilidades e limites da produção curricular: um estudo de caso em um Centro Familiar de Formação em Alternância (Ceffa) do município de São Mateus/ES* (Dissertação Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Base Nacional Comum Curricular*, 2018. (2018). Brasília, DF: MEC. Recuperado de: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- Caldart, R. S. (2002). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, J. E.; Cerioli, P. R.; Caldart, R. S. (Org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas* (pp.18-25). Brasília, DF: Editora UnB.
- Caldart, R. S. (2021). *Pedagogia do movimento: processo histórico e chave metodológica*. Porto Alegre, RS. Recuperado de: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/pedagogia-do-movimento-processo-metodo-roseli.pdf>.
- Decreto n.º 5.154 (2004, 23 de julho). Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm
- Duarte, N. (1993) *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Evangelista, O., & Shiroma, E. O. (2019). Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In Cêa, G., Rummert, S. M., & Gonçalves, L. (Orgs.). *Trabalho e educação: interlocuções marxistas* (pp. 83-120). Rio Grande, RS: Ed da FURG.
- Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) (2020). Nota sobre a Medida Provisória n.º 476/2016 (MP) da Reforma do Ensino Médio (pp. 415-419). *Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.
- Frigotto, G. (2023) *O ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica*. Rio de Janeiro, RJ: Uerj/LPP; São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (Org.) (2005). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo, SP: Cortez.
- Gomes, D. J. L., Lima, M. d C. S., Souza S. B., & Berkenbrock-Rosito M. M. (2020). Políticas educacionais para o ensino médio: implicações e perspectivas para com a garantia desse direito à educação. *Revista On-line de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 614-630. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13744>
- Kuenzer, A. Z., & Oliveira M. A. (2016). Trabalho e educação no campo: novos desafios. In Basso J. D., Santos Neto, J. L. & Bezerra, M. C. S. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e*

educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais (pp. 272-304). São Carlos, SP: Pedro & João Editores e Navegando.

Kunsch, K. S. N. (2025). *Escolas do/no campo e “Novo Ensino Médio”: retrocessos e luta* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Lei n.º 13.415 (2017, 16 de fevereiro). Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Lei n.º 14.945 (2024, 31 de julho). Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.ºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm

Lei n.º 9.394 (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Lima, M., & Maciel, S. L. (2018). A Reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-25. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>

Lima, M., & Maciel, S. L. (2022). Os ataques em curso contra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(22). DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13780>

Moura, D. H., Lima Filho, D. L., & Silva, M. R. (2015). Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 1057-1080. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>

Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes) (2015). *Relatório Anual*. Recuperado de: <https://www.mepes.org.br/documents/ra/RA-2015.pdf>

Nosella, P. (2015). Ensino médio: unitário ou multiforme? *Revista Brasileira de Educação*, 20, 121-142. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QcVnGf8d3CKnYspwdWMX97H/?format=pdf&lang=p>

Oliveira Júnior, C. E. (2019). *A pedagogia da alternância e a construção do conhecimento agroecológico no norte do Estado do Espírito Santo: desafios e possibilidades* (Dissertação Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Oliveira, M. E. B. de, & Gómez, J. R. M. (2014). A educação do campo no contexto do modelo de desenvolvimento rural no Brasil: o princípio educativo do trabalho como alternativa. *Pegada online: A revista da Geografia do Trabalho*, 15(1), 171-207. DOI: <https://doi.org/10.33026/peg.v15i1.2671>

Pacheco, B. E. L. D., & Daros Júnior, A. (2016) A concepção de educação sob a perspectiva da Unesco com enfoque no documento “Educação, um tesouro a descobrir”. *Revista Pleiade*, 10(19), 68-75. Recuperado de: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/326>

Paula, A. P. de, & Rosa, M. C. da (2017). Escola do campo: construção de uma matriz formativa e o trabalho como princípio educativo. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 4(8), 74-89. Recuperado de: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/3623>

Penna, F., Queiroz, F., & Frigotto, G. (2018). *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro, RJ: Uerj/LPP.

PL n.º 5.230/2023 (2024, 20 de março). Projeto de Lei que propõe alterar a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Recuperado de: em:https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=23992

Planejamento Anual (2024). Escola Família Agrícola de Ensino Médio e Educação Profissional de ... ES.

Plano de Curso para Técnico em Agropecuária (2014). Escola Família Agrícola de Ensino Médio e Educação Profissional de ES.

Plano de Curso para Técnico em Agropecuária (2019). Escola Família Agrícola de Ensino Médio e Educação Profissional de ES.

Plano de Curso para Técnico em Agropecuária (2022). Escola Família Agrícola de Ensino Médio e Educação Profissional de ... ES.

Ramos, M. N., & Frigotto, G. (2017). “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 46, 26-47. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v22i46.19329>

Santos, C. E. F. dos (2011). *Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Souza, L. S. (2020). *A implementação do currículo na Escola Família Jacyra de Paula Miniguite: o percurso de uma escola em alternância* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ*, 5, 383-386.
Recuperado de:
http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf

¹ Este texto tem por base a dissertação *Escolas do/no campo e Novo Ensino Médio: retrocessos e luta*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória/ES.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 13/04/2025

Aprovado em: 09/10/2025

Publicado em: 17/12/2025

Received on April 13th, 2025

Accepted on October 09th, 2025

Published on December, 17th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Kunsch, K. S. N., & Fonte, S. S. D. (2025). Intencionalidades e impactos da Reforma do Ensino Médio nas escolas do/no campo no contexto capixaba. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19753.