

## AS IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO <sup>1</sup>

AMORIM, Alberto Filho Coelho<sup>2</sup>  
SOUSA, Raimunda Áurea Dias de<sup>3</sup>

---

Recebido (Received): 15-07-2020 Aceito (Accepted): 14-04-2021

Como citar este artigo: AMORIM, A. F. C.; SOUSA, R. A. D. As implicações da Base Comum Curricular para a educação no/do campo. **Formação (Online)**, v. 28, n. 53, p. 541-567, 2021.

### Resumo

A presente pesquisa, centra-se na Base Nacional Comum Curricular implantada na Educação brasileira para o Ensino Fundamental em 2017 e Ensino Médio em 2018 com o intuito de padronizar o currículo nos espaços urbano e rural. Nesse sentido, objetiva-se compreender a inserção da BNCC no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, no espaço rural já que ela é contrária a educação no/do campo. A referida pesquisa foi desenvolvida com estudantes e professores da escola Estadual Malaquias Mendes da Silva, localizada no Distrito de Rajada – Petrolina-PE, tendo como percurso metodológico desde pesquisa bibliográfica, consultas a documentos sobre a BNCC a trabalho de campo com os envolvidos. De posse dos resultados, ficou perceptível que uma Base Nacional Comum, sendo a mesma criada para guiar o ensino em todo o país, as oportunidades de aprendizagem, como propagandeadas nos meios de comunicação, não serão as mesmas, uma vez que o campo tem especificidades que os diferenciam da cidade.

**Palavras-chave:** BNCC. Educação do/no Campo. Terra. Camponês.

## IMPLICATIONS OF THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE FOR FIELD EDUCATION

### Abstract

The present research focuses on the National Common Curricular Base (Base Nacional Curricular Comum – BNCC) implemented in Education in Brazil for Elementary School in 2017 and High School in 2018 in order to standardise the curriculum in both urban and rural areas. In this sense, it is aimed at understanding the insertion of BNCC in the teaching-learning process, especially in the rural areas, since it is contrary to education in the countryside. The research was developed with students and teachers at Malaquias Mendes da Silva State School, located in Rajada District of Rajada in Petrolina - PE, having as methodological route ranging from bibliographic research, consultation of documentation on the BNCC to fieldwork with the people involved. With the results in hand, it became clear that a National Common Base, being the same to guide education across the country, the opportunities for learning, as propagated in the media, are not the same, as the field has specificities that set them apart from the city.

**Keywords:** BNCC. Education in the Field. Earth. Peasant.

---

<sup>1</sup> O artigo é fruto da dissertação intitulada: BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR) E A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: UMA RELAÇÃO (IN) CONSISTENTE À REALIDADE CAMPONESA e foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) UPE/Petrolina e gestor escolar na rede estadual de Pernambuco. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0107-9270>. E-mail: alberto.amorim10@gmail.com.

<sup>3</sup> Professora Associada/Livre docente da Universidade de Pernambuco campus Petrolina - Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) e colegiado de Geografia. ORCID - <http://orcid.org/0000-0002-4646-4500>. E-mail: [aurea.souza@upe.br](mailto:aurea.souza@upe.br).

## LAS IMPLICACIONES DE LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR PARA EDUCACIÓN EN EL CAMPO

### Resumen

La presente investigación, se centra en la Base Nacional Común Curricular implantada en la Educación brasileña para la Enseñanza Fundamental en 2017 y Enseñanza Media en 2018 con el propósito de estandarizar el currículo en los espacios urbano y rural. En este sentido, se pretende comprender la inserción de BNCC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en las zonas rurales, ya que es contrario a la educación en / el campo. La investigación fue desarrollada con estudiantes y profesores de la escuela estatal Malaquias Mendes da Silva, ubicada en el Distrito de Rajada - Petrolina-PE, teniendo como recorrido metodológico de la investigación bibliográfica, consulta de documentos sobre BNCC en trabajo de campo con los involucrados. En posesión de resultados, se percibió que una Base Nacional Común, siendo la misma creada para guiar la enseñanza en todo el país, las oportunidades de aprendizaje, como propagandas en los medios de comunicación, no serán la misma, una vez que el campo tiene especificidades que los diferencian de la ciudad.

**Palabras clave:** BNCC. Educación del / en el Campo. Tierra. Campesino.

### 1 introdução

Ao se apresentar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica em todos os espaços, sejam eles cidade ou campo julga-se que em ambos, direitos e aprendizagem imediatamente serão consolidados no instante em que a Base foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017 e 2018.

A BNCC tem início com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997 sendo que as discussões para sua construção estão associadas à LDB 9394/1996, e foram retomadas em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE). Em 2014, é publicada a Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos, e onde se incluíram quatro metas que tratavam especificamente da construção da base.

No contexto das implicações da imposição de uma Base, especialmente, para educação no/do campo, o ponto de partida para essa investigação ocorreu na escola Estadual Malaquias Mendes da Silva, no povoado de Atalho e na extensão localizada no distrito de Rajada; ambas as distâncias têm aproximadamente 80km do Município de Petrolina no sertão de Pernambuco. A motivação que impulsionou a escolha pela escola partiu de observações realizadas no ensino cuja finalidade distancia da realidade do campo e dos filhos de camponeses presentes na escola.

Para Caldeira e Zaidan (2013, p.19):

Ao considerar a atividade docente como expressão do saber pedagógico e este como, ao mesmo tempo, fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, numa instituição social e historicamente construída, a ação docente é compreendida como uma prática social. Prática que se constrói no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos e que, portanto, nela se constituem como seres humanos.

Desse modo, partiu-se do seguinte problema: qual a importância da BNCC para as escolas do campo se nela há negação da melhoria da aprendizagem, especialmente, no espaço rural quando as competências estabelecidas para o ensino, caminham na contramão da educação no/do campo? Tendo como base a problemática, objetiva compreender a BNCC como uma

negação da melhoria da aprendizagem, especialmente, no espaço rural já que ela caminha na contramão da educação no/do campo.

Com o intuito de discutir a problemática apresentada e alcançar o objetivo, partiu-se de uma crítica à suposta aprovação da BNCC e a forma como ela direciona ensino/aprendizagem nos diferentes espaços, particularmente, o campo com toda a sua dinamicidade. Desse modo, trilhou-se pelo método materialismo histórico e dialético por considerar que é só possível compreender a dimensão de uma Base Comum Curricular por meio de um estudo que não se limite às aparências, mas à essência desse documento. Assim, de acordo com Netto (2011, p. 335),

A aparência dos fenômenos é absolutamente importante porque começamos a conhecê-los a partir dela – o que não tem qualquer aparência não pode ser conhecido. Mas o conhecimento veraz, verdadeiro, parte da aparência dos fenômenos para encontrar a sua essência, a sua estrutura íntima e o seu movimento.

Para a viabilização da investigação, foram utilizados os seguintes procedimentos:

**Levantamento e análise bibliográfica:** ocorreu durante todo o período de realização da pesquisa, o levantamento, a leitura e a análise da bibliografia disponível, no sentido de buscar consistência teórica aos seus referentes básicos: BNCC, Educação no/do campo e agricultura camponesa em autores como: PRONKO, (2014); HILDALGO, (2008); MÉSZÁROS, (2008), SOUZA, (2001), CALDART (2012); dentre outros significativos.

A **pesquisa de campo:** baseou-se na análise qualitativa/quantitativa por meio da: **1)** aplicação de questionários com os sujeitos da práxis pedagógica: Professores de ciências humanas das escolas campo (05) e estudantes no local do Ensino Médio (60) correspondendo em média a 10% dos estudantes da escola; **2)** realização de oficinas com docentes; **3)** a coleta de dados estatísticos que resultou em gráficos, mapas etc. foi uma etapa de extrema importância na consecução da pesquisa, para tal, estabeleceu-se como recorte temporal a partir da aprovação da LDB, por entender que esse documento apresenta embasamento legal para a construção e aprovação da BNCC.

A **Análise documental:** consideraram-se documentos como: Base Nacional Comum Curricular - versões de 2015 a 2018, Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Lei de Diretrizes e Base (LDB) 1996 e Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.

Entende-se a pesquisa como processual, ou seja, no movimento do ir e vir, que significa abrir caminhos para além da experiência prática e imediata já que a atividade docente traz nela

mesma a unidade teoria-prática e pode contribuir para a construção de um novo conhecimento, pois a ação do professor é uma prática que visa à transformação de uma realidade.

## **2 O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais - o surgimento da Base Nacional Comum Curricular no Brasil**

O Banco Mundial exerce forte influência na política econômica brasileira e, em particular, na educação ele se apresenta como uma instituição que interfere na qualidade do ensino no caso do Brasil desde os anos de 1970. Porém, foi nos anos de 1990 que o Brasil ocupou lugar de destaque devido aos empréstimos contraídos ao Banco, tornando-se um dos seus maiores clientes.

O sistema de ensino incentivado pelo Banco Mundial, pauta-se na necessidade de formação de força de trabalho com capacidade de sustentar os investimentos em infraestrutura a partir do conceito do capital humano<sup>4</sup>, e assim, apresentar ao mercado as disponibilidades que cada indivíduo tem a oferecer, com isso:

Tal conceito cumpre uma função principal que é dissimular o acirramento da luta de classes pela própria dissolução da ideia de classe. Assenta-se na ideia de que o mundo não pode ser dividido entre os donos do meio de produção e aqueles que deles foram expropriados, restando apenas força de trabalho para venderem. (GIROTTO, 2018 p.25).

Nesse entendimento, o conceito de capital humano é usado para justificar que alguns poucos concentram e acumulam o capital e a produção, enquanto o trabalhador tem apenas sua força de trabalho para negociar nesse sistema capitalista e, ainda, aceitar essa realidade. Desse modo, a lógica da educação escolar passa a ser a mesma da empresa e, com isso, direciona para uma educação técnica e profissional assim como o Ensino Médio diversificado. (PRONKO, 2014.).

Para explorar a educação dentro da ótica de mercado, nos anos de 1990 foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem (Tailândia) como uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), sendo financiada pelo Banco mundial (BM) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Na ocasião representantes dos países se comprometeram em assegurar educação de qualidade

---

<sup>4</sup> A teoria do capital humano tende a professar que alguma desigualdade é natural, já que habilidades não podem ser igualadas. Desta forma, a escola filtra estudantes de acordo com seu background familiar, status econômico, e outras características que oferecem sinais que são úteis para que os empregadores possam selecionar, promover e despedir os trabalhadores. (LIMA, 1980, p. 268).

Nesse sentido, em 1997 o BM apresentou um relatório intitulado “o Estado em um mundo em transformação” em que consta:

Não é preciso que o Estado seja o único provedor de serviços básicos, abrindo as portas para provedores privados competitivos em atividades até agora reservadas ao setor público. Assim, Estado e mercado não precisam ser considerados antagônicos na administração da sociedade, sendo a privatização a saída mais óbvia para esse processo. (PRONKO, 2014 p. 98).

Nesse sentido, os financiamentos concebidos pelo BM acabam se tornando medidas compensatórias do ajuste estrutural que vivenciam os países em desenvolvimento. Na condição de ator intelectual, os empréstimos destinados à educação têm por finalidade envolvê-la ao mercado, de modo que ela se torne um empreendimento mercadológico com ampla participação das empresas privadas e deixe de lado o processo educativo que implica discussões a respeito dos problemas econômicos-políticos e sociais que afligem o Brasil.

o papel do setor privado em educação cresce e se alarga, de um lado, mediante a capacidade de orientar corretamente a adequação das oportunidades de aprendizagem oferecidas às necessidades da atividade econômica, aumentando-se a eficiência do investimento e promovendo, portanto, a assim redefinida “qualidade”; de outro lado, favorecendo a expansão dos provedores privados de educação, dentro e fora do sistema educacional, por meio da criação e do aprimoramento das “oportunidades de aprendizagem” em mercados formais e informais de formação. (PRONKO, 2014 p. 108).

Conforme o autor, a qualidade para todos encontra-se na privatização do público ou mesmo nas parcerias público-privadas. Dessa forma, permite contratos de gestão (gestão privada de estabelecimentos públicos) quanto o fornecimento de insumos (material didático, consultoria em sistemas de ensino, construção e manutenção da rede física).

As contradições contidas no discurso na Educação para Todos é perceptível pelo próprio Banco, quando cria estratégias para 2020 denominada “Aprendizagem para Todos”. Na análise de Pronko (2014), o Banco pregava que havia um distanciamento entre a escolarização, os conhecimentos e as competências que as pessoas devem ter para desenvolver economicamente o país. Continuando a análise, o autor mostra que “o sistema educativo formal, representado pela instituição escolar, estaria perdendo sua centralidade no processo de transmissão de conhecimentos e isso, em grande medida, seria decorrente de uma visão estreita e engessada do que significa educação”. (PRONKO, 2014 p. 106).

Percebe-se que cada estratégia criada evidencia os interesses do banco com o sistema educacional, pois a intenção é introduzir na educação modelos empresariais na sua

administração de modo que os trabalhadores atendessem a demanda capitalista já que, em geral, a educação desempenha um papel fundamental na conservação da sociedade capitalista.

Dentro desse contexto, Mészáros (2008) explana que o projeto de escola vigente expressa objetivamente os interesses da reprodução, do refazer-se cotidianamente a configuração sistêmica do capital, intensificando com tradições que são, igualmente, naturalizadas todos os dias.

Assim, o Banco Mundial, por meio dos financiamentos direcionados para a rede de ensino obteve livre acesso para intervir nas políticas Educacionais Estaduais e Municipais, de modo que empresa e instituto privados gerenciem o ensino nas escolas, resultando assim, na legitimação e divulgação das ideologias hegemônicas das classes dominantes.

É importante ressaltar que a lógica do abstracionismo pedagógico presente nas políticas de educação no Brasil está diretamente vinculada a um conjunto de ações realizados por Organismos Transnacionais (Banco Mundial, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, etc.) que, há algumas décadas, têm pautado o debate educacional no país. (GIROTTI, 2018 p.21).

O próprio Banco relata que o ensino deveria ser prioritariamente de ação do setor privado, pois:

[...] a habilidade financeira dos governos para expandir e melhorar a educação é limitada. Ao mesmo tempo, o interesse do setor privado em investir em educação está crescendo. Hoje, muitos países em desenvolvimento dão boas-vindas ao investimento estrangeiro em educação, especialmente quando este traz tecnologias inovadoras e novos enfoques. (WORLD BANK, 1999, p.37).

Nesse entendimento, ainda no período de formulação e aprovação da Constituição Brasileira no ano de 1988, o BM procurou influenciar nos debates a respeito da constituição e descentralização da provisão e do financiamento da educação, ou seja, obter a legalidade das participações das empresas privadas na prestação de serviços na rede pública de educação. Nessa ocasião, o foco era a educação primária (hoje Educação Infantil) e foi a modalidade que recebeu maiores investimentos. Para o Banco, ela era a ideal para resolver problemas da eficiência no ensino e, ao mesmo tempo, promover a igualdade. Hildalgo (2008 p. 133) mostra que há um

[...] comprometimento dessas agências internacionais com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, em se forjar um sistema de ensino que atenda às necessidades impostas pelo mercado de trabalho. O discurso humanista que acompanha esta retórica tenta minimizar os graus de miserabilidade, tendo em vista o crescimento econômico e a contenção dos níveis de tensão social, atribuindo a responsabilidade para a sociedade civil.

Ainda no período da aprovação da Constituição Brasileira, o país assinou uma série de empréstimos junto ao Banco Mundial para educação. No entanto, foi durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC) correspondente ao período de janeiro de 1994 a janeiro de 2009, o país recorreu a esses empréstimos, “a intenção do governo era seguir com os financiamentos, em especial com os do BM e os do BID” (CARDOSO, 1994, p. 20-26). Desse modo, o ministro da educação Paulo Renato Costa Souza, nomeado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, expandiu as relações entre o governo brasileiro e as instituições multilaterais, dentre elas o BM, pois, antes de ser nomeado ministro, ele era vice-presidente executivo interino do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), irmão gêmeo do BM.

Foi nesse contexto que, em 12/1996, a Lei de Diretrizes e Base foi aprovada, num cenário de propagação de um modelo de ensino inteiramente voltado para atender ao Estado Capitalista. Desde o período de aprovação da constituição brasileira no final dos anos oitenta, já existia o debate para a aprovação da LDB; no entanto, o foco do momento era garantir na constituição a atuação do setor privado na educação formal do país. Isso contribuiu para demora da aprovação desse documento (CURY, 2008).

Com a aprovação da LDB, abrem-se as vias para discussões sobre a educação formal ser conduzida por uma Base Nacional Comum, pois nesse documento mais especificamente no artigo 26, refere-se:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL.1996, p.19).

Assim, com a LDB, as discussões a respeito da construção de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) poderiam ser colocadas em prática; contudo, essa temática ficou em silêncio durante os dois mandatos do presidente FHC, e ao invés de uma BNCC, ele priorizou o debate em torno da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse documento tinha como objetivo auxiliar os professores “na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL.1997, p.7). O referido documento tinha como objetivo auxiliar os professores “na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL.1997, p.7).

Outra discussão em torno da provação da LDB foi a demanda dos recursos para realizar as ações que viabilizassem as estruturas no sistema educacional exigidas nesse referido documento. Assim foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Os projetos monitorados pelos organismos internacionais (BM e BID) alargaram-se com “os financiamentos do Banco Mundial para a educação via Governo Federal ocorreram por intermédio dos projetos Nordeste Fundescola” (SOUZA, 2001, p. 78)

De acordo com Fonseca (201, p. 244-245) “com os recursos desse fundo, foi implantado, nas escolas, o planejamento sistemático, aquisição de pacotes didáticos para a melhoria do ensino, capacitação dos docentes em serviço e avaliação (externa) para aferir desempenhos”.

Nos primeiros anos do governo Luiz Inácio Lula da Silva, já existia a discussão de documentos restritos apenas aos gabinetes do Ministério da educação e ambientes reservados de pesquisadores de universidades, para construção de uma Base Comum Curricular. Entretanto as discussões continuaram restritas, pois foi enfatizada a continuidade nas orientações pedagógicas com os PCNs e a construção de um novo documento: As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, sendo esse aprovado em 2010.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica é um documento intermediário entre o período de vigência dos PCNs e aprovação da BNCC. Esse último, mesmo enfatizado na LDB, somente seria utilizado para consulta no Governo de Dilma Rousseff com aprovação no Governo de Michel Temer, já atendendo às modificações da MP 746/2016 referente a reforma do Ensino Médio.

Para efetivação da BNCC, era necessário um sistema de ensino que melhor viabilizasse os conteúdos previstos por ela. Dessa forma, a aprovação da Medida Provisória nº 746/2016, foi importante para a consolidação da Lei nº 13.415 sancionada em fevereiro 2017.

Assim, o currículo do Ensino Médio até o ano de 2020 (período determinado para que seja implantado em todo país) deve ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas)

Na referida reforma, mudanças significativas são perceptíveis: **a)** alterações gradativas na carga horária de 800 para 1000 horas e 1400 horas no caso das escolas de tempo integral; **b)** 60% da carga horária serão para conteúdo definidos na BNCC; **c)** implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; **d)** as disciplinas Matemática e Português serão

obrigatórias durante todo Ensino Médio; e) 40% da carga horária será optativa, conforme a oferta da escola e interesse do aluno.

Para que a organização curricular a ser adotada – áreas, Inter áreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o país, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (PARECER CNE/CEB nº 5/2011).

A princípio, parece ser uma proposta inovadora, mas, quando se analisam os objetivos, percebe-se que é mais uma reforma como tantas, que prepara para exploração da força de trabalho no sistema do capital. Assim, Mészáros (2008, 2008 p.26) explica,

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinados a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistiam– e consiste – é o fato de as determinações fundamentais do sistema capitalista serem irreformáveis

As mudanças no Ensino Médio juntamente com BNCC legitimam os meios de controle da escola cujo intuito é diminuir a resistência frente à precarização do ensino, da aprendizagem e do trabalho docente.

Gramsci (1978, p. 92) esclarece

As relações de organização internas e internacionais do Estado tornam-se mais complexas e maciças, e a fórmula [...] da revolução permanente é elaborada e superada na ciência política pela fórmula da “hegemonia civil”. Verifica-se na arte política aquilo que ocorre na arte militar: a guerra de movimento transforma-se cada vez mais em guerra de posição, podendo-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara minuciosa e tecnicamente em tempos de paz.

A sociedade civil se organiza politicamente de modo que a classe dominante exerça a hegemonia sobre a sociedade por meio de um conjunto amplo e heterogêneo de organizações (escolas, igrejas, partidos políticos, meios de comunicação etc.). Sendo assim, a elite que detém o poder junto ao Estado, promove na escola o ensino das ideologias do conformismo social, fazendo dessa instituição um aparelho privado de hegemonia ao mesmo tempo em que divulga as ideologias que formam nas pessoas o consentimento da exclusão política e econômica como fenômeno normal e natural. Cabe ainda, nesse contexto, entender que o “Estado é todo conjunto das atividades práticas e teóricas através das quais a classe dirigente justifica e mantém o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1977, p.1765).

Nisso, as discussões em apoio à implantação da BNCC foram aprofundadas, com destaque para a presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) Guiomar Namó de Mello, que também era ex-consultora do Banco Mundial. Em seu discurso, ela relata que Base teria sua aplicação obrigatória nas escolas, e que não seria um currículo. Argumenta, ainda, que irá servir de orientação para a avaliação nacional e a formação de professores. (FREITAS, 2016).

Estrategicamente, foi lançado o instrumento de consulta virtual para a participação popular visando “à construção” da BNCC para apenas a 1ª versão do documento em julho de 2015, e as participações por meio da internet somaram mais de 12 milhões de entradas e foram encerradas em março de 2016. Em maio do mesmo ano, ou seja, um mês depois, apresentou-se a segunda versão do documento. Por fim, a terceira versão foi aberta para leitura e consulta no segundo semestre de 2017 e homologada em 20 de dezembro de 2017, referente ao Ensino Fundamental.

A BNCC tem como principal objetivo “apresentar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as três etapas de escolarização, a saber, o Ensino Infantil, Fundamental e Médio”. (BRASIL, 2016, p.25). Portanto, a BNCC é um documento de caráter normativo balizador de um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p.7), com a finalidade de orientar os sistemas educacionais na elaboração de propostas curriculares.

Constatou-se que, houve pouco tempo entre o encerramento da participação popular virtual e o lançamento da segunda versão da BNCC. Com isso, não levaram em conta o número de internautas que contribuíram; eles não atingem 10% (dez por centos) da população brasileira, e outro fato relevante são as pessoas que não têm acesso à internet; elas foram excluídas do processo de contribuições. Assim, avaliou-se que, devidos a alguns fatos ocorridos, como o Impeachment da presidente Dilma em 2016, a BNCC teria sido encaminhada para aprovação sem atrasos.

Os órgãos que regem o ensino no Brasil, principalmente o MEC (Ministério da Educação) aponta o sentido de educação em disputa, e, nesse contexto, a BNCC tem o desígnio de orientar os sistemas educacionais na preparação de propostas curriculares. Portanto, sua ligação com a Lei de Diretrizes e Base, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) e o Plano Nacional de Educação (PNE) devem ser encarados como repreensão contra a luta por uma escola emancipada.

Todas essas leis criadas para educação ilustram que:

Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesmo e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades - também na forma da “privatização” promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado - para a perpetuação da sociedade de mercadorias. (MÉSZÁROS, 2008 p.80).

Conforme o grupo de intelectuais à disposição no BM e FMI, o comando da educação viabilizaria uma reforma de gestão no ponto de vista empresarial, consistindo na construção de novas normatizações. Segundo Macedo (2014), a própria LDB permite a compreensão de que a Base Comum estava contemplada nesse documento de 1996, o que, em outras palavras, quer dizer que a normatização para os currículos está embasada na LDB, não precisando de um documento exclusivo para tal fim, conforme art. 36§14 que diz que: “a União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular”. (BRASIL, 1996 p.28).

Todas as mudanças vivenciadas na educação no sistema do capital têm por intuito exigir dos trabalhadores uma educação básica:

[...] que os prepare para vicissitudes do mercado. Portanto, a antiga escola que ensinava conteúdos, não serve mais, pois esta deve desenvolver competências e habilidades – competências para aprender, competência para fazer, e assim por diante – para sobreviverem num mundo altamente instável, em que os direitos tornam-se obstáculos ao livre desenvolvimento da empresa “integrada e flexível” e habilidade. (HILDAGO, 2008 p. 133).

Assim, a BNCC reforça o discurso do currículo único, uma ideologia impulsionada pelo BM e pelas forças neoliberais. No caso brasileiro, esse período corresponde ao mandato de Fernando Henrique Cardoso, que governou o país de 1995 a 2002. No entanto, o neoliberalismo alcançou seu auge nos governos seguintes. Dessa forma, associada à construção da normatização específica do currículo, o processo de elaboração desses documentos foi dividido entre o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE), com participação direta do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e outras associações que promovem uma contrarreforma educacional.

### **3 O ensino/aprendizagem diante da homogeneização dos currículos para cidade e campo**

O currículo é considerado o documento básico norteador das práticas pedagógicas dos professores. É de extrema importância e essencial no contexto escolar, quando se refere às

atividades educativas, ações metodológicas e materiais utilizados no processo de interação professor e aluno na relação ensino e aprendizagem. Para Moreira (1997, p. 11):

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico.

Desse modo, o currículo não se restringe aos conteúdos, envolve as ações e práticas efetivadas no espaço escolar com os sujeitos da práxis pedagógica. Ele é entendido, pois, como vivo, dinâmico e principalmente em construção com os que ele interage. Desse modo, o currículo das escolas do campo e das cidades deve ser construído e pensado com eles e para eles e não prontos sem sua participação.

Nessa perspectiva, com aprovação da BNCC, intensificam-se as ações para promover a homogeneização dos currículos das escolas públicas e privadas, tanto do campo como da cidade. Nesse sentido, a “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação”. (BRASIL 2017, p. 16).

No que se refere ao Ensino Médio, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas; II - matemática; III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; VIII - sociologia e filosofia; IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º).

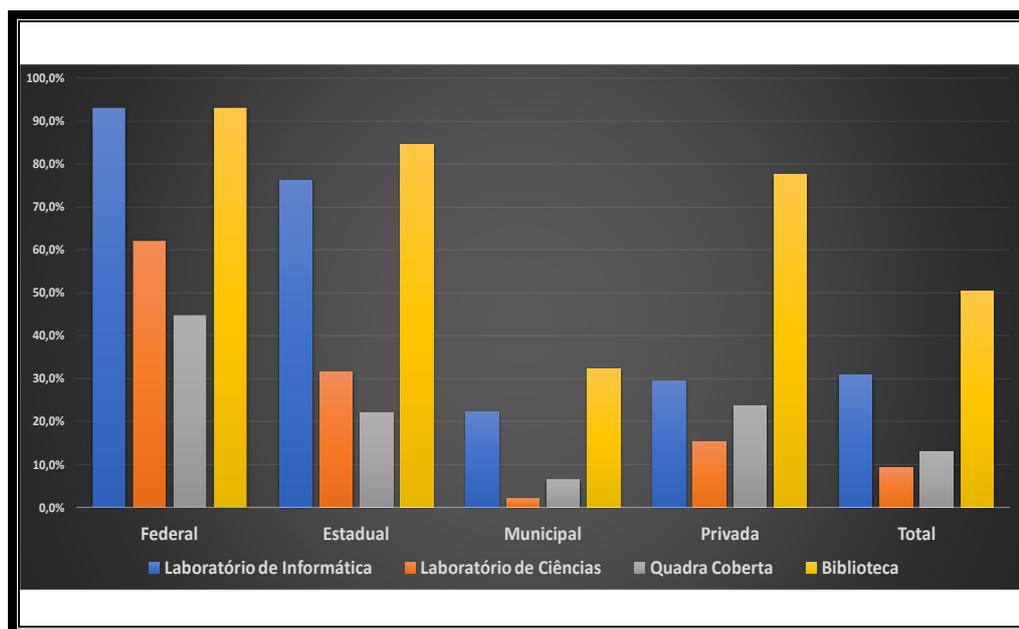
A geografia enquanto ciência é completamente desconsiderada no que se refere a formação indispensável aos alunos do Ensino Médio, surgindo de forma ampla no Itinerário IV

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas dando ênfase aos aspectos econômicos e a pluralidade, que significa negação da luta de classes.

Aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (RESOLUÇÃO Nº 3, 2018 p 07). (Grifo Nosso).

Na BNCC, direitos e aprendizagem não são concebidos como pertencentes naturalmente aos sujeitos, mas como uma negação desses, uma vez que foram ligados à avaliação e ao fluxo escolar estipulado na meta sete<sup>5</sup>, pelo PNE – Plano Nacional de Educação. Com isso, constata-se que os envolvidos na formulação do documento não se preocuparam em diagnosticar a realidade das estruturas das escolas conforme gráfico que segue para pensar uma reforma.

**Gráfico 1: Infraestrutura escolar - Petrolina - 2017**



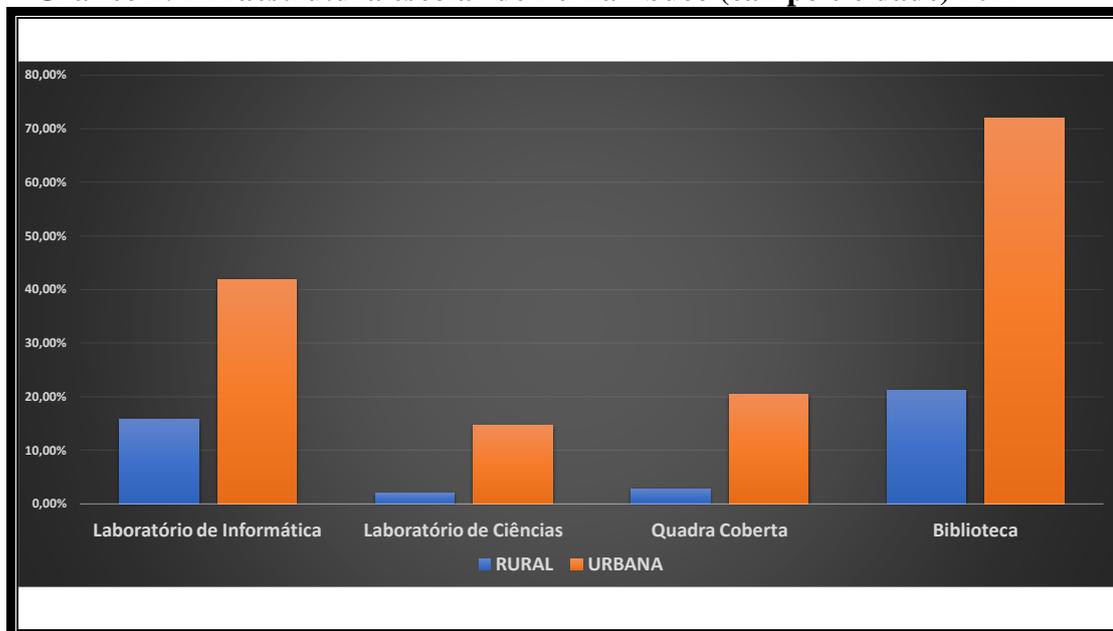
Fonte: Censo Escolar -2017  
Elaborado por: GIROTTO, 2018.

As escolas das redes de ensino do Estado de Pernambuco, com exceção dos Institutos Federais (IFs), apresentam deficiências de infraestrutura básica necessárias para garantir acesso

<sup>5</sup> A meta 7 objetiva - fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: IDEB - anos iniciais do Ensino Fundamental: **2015** - 5,2; **2017** - 5,5; **2019** -5,7; **2021** - 6,0. Anos finais do Ensino Fundamental: **2015** - 4,7; **2017** - 5,0; **2019** -5,2; **2021** - 5,5. Ensino Médio: **2015** - 4,3; **2017** - 4,7; **2019** -5, 0; **2021** - 5,2. (Grifo nosso) Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3003/pne-meta-7>. Acesso em: 16 jun..2018.

à aprendizagem. Nesse sentido, observa-se que menos de 10% do total das escolas possui laboratório de ciências e, ainda, revela ausência de bibliotecas, quadra coberta e laboratório de informática em mais de 50% dos estabelecimentos de ensino. Essa disparidade aumenta quando são apresentados esses mesmos dados, comparando as escolas localizadas no campo e as da cidade como mostra o gráfico a seguir:

**Gráfico 2: Infraestrutura escolar de Pernambuco (campo e cidade) 2017**

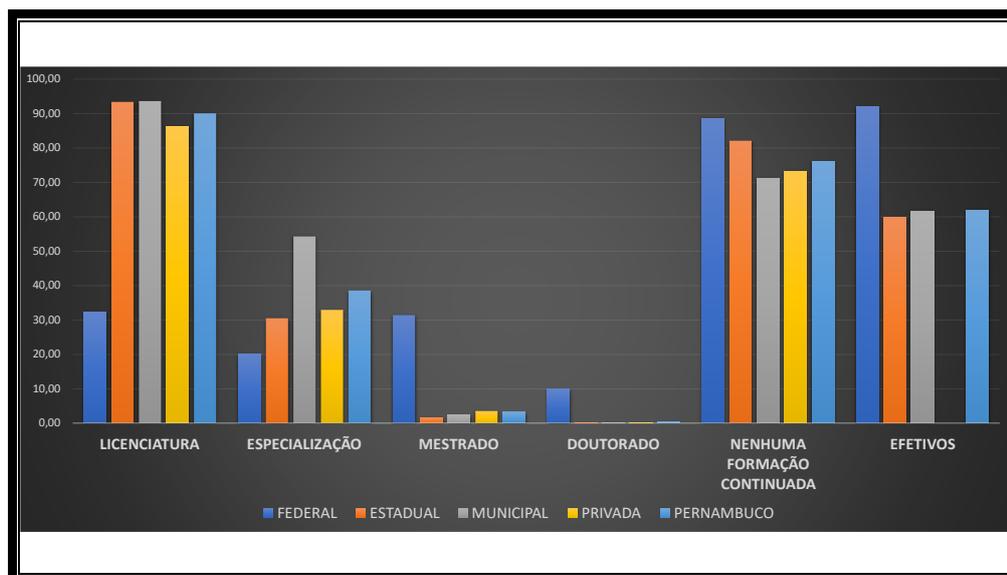


Fonte: Censo Escolar -2017  
Elaborado por: GIROTTO, 2018.

Observa-se que, de forma geral as escolas das redes de ensino de Pernambuco têm infraestrutura deficiente e, ainda, mais precárias quando se trata daquelas localizadas no campo, o que significa um ensino mais deficitário nesse espaço com a consolidação da BNCC.

No que tange à formação docente, não é perceptível, já que, por trás dela, encontra-se a abertura para grupos privados atuarem na educação como já foi mencionado no item 2.

**Gráfico 3: Formação docente Pernambuco – 2017**



Fonte: Censo Escolar -2017  
Elaborado por: GIROTTO, 2018.

Os professores das redes de ensino do Estado de Pernambuco têm formação predominante inicial com licenciaturas, que diminui em relação ao quantitativo que apresentam especializações e, mais ainda, em relação ao mestrado e doutorado. A realidade do gráfico ilustra que as condições de trabalhos não satisfatórias na Educação Básica distanciam os professores da universidade, ou seja, da formação continuada.

Seguindo essa linha de raciocínio, Sousa (2015) relata que os representantes do governo, órgãos como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Conselho Nacional de Educação (CONSED); União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), empresas, institutos e fundações são os incumbidos na elaboração da BNCC, com a convicção de que:

A performance do estudante brasileiro será resultado de um currículo nacional selecionando para fins do mercado numa concepção de educação produtivista com base na lógica empresarial, na qual os alunos são tratados como produtos que precisam ser lapidados para serem mão de obra em contextos do capitalismo periférico. (SOUSA, 2015, p. 332).

Nessa perspectiva, a autora posiciona-se contrária à ideia de homogeneização do currículo, destacando que o currículo comum satura a diversidade cultural do povo brasileiro, bem como busca regular o sujeito que pretende formar e, com isso, sufoca sua singularidade e subjetividade.

Nesse sentido, as ações e práticas que compõem o currículo das escolas refletem em seu dia a dia, identificando se existe o desenvolvimento de um trabalho de formação dinâmica, focado no diálogo cultural e contextualizado com as realidades dos alunos. Dessa forma, a

preocupação não é somente se todos têm direito à escola, mas também com o que está sendo ensinado nela.

Assim, os movimentos sociais do campo, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) foram à luta por uma escola que proporcionasse um ensino diferente e é daí que nasce a ideia de Educação do Campo durante a realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no ano de 1997 em parceria com diferentes movimentos sociais e setores da igreja católica na articulação "por uma educação básica do campo". Para se chegar à ideia, foram realizados estudos e pesquisa sobre a realidade do campo e, a partir dessa práxis, nasce o conceito de Educação do Campo, especialmente, pelas experiências construídas pelos movimentos camponeses e organizações correlatas por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que surge, então, em 1997. Assim,

a essência da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo. (CALDART, ALENTEJANO & FRIGOTTO, 2012 p. 13).

Com esse entendimento, os movimentos sociais organizados passaram a confrontar uma concepção de educação e lutar por outra que garanta o acesso ao conhecimento; portanto, que ela seja **no** e **do** campo. Para Caldart (2012, p. 14) “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do; o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (p.18). É importante frisar que “é a existência do confronto que essencialmente define a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como um fenômeno da realidade atual”.

Dessa maneira, é importante destacar a necessidade do ensino voltado para atender às especificidades do campo já que eles, envolvidos na luta, não aceitam, práticas pedagógicas simplistas, reducionistas e alienantes, mas, pelo contrário, eles lutam por uma escola pública de qualidade que promova ensino emancipador; é na escola onde a emancipação pode e deve acontecer.

Numa perspectiva contrária à Educação do Campo, a BNCC enfatiza que, “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. (BRASIL 2017, p. 08).

Dentre essas competências, a primeira apresenta: “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL 2017, p.09). Essa competência entra em contradição com o princípio da BNCC, que é a padronização curricular do ensino em todo país. Assim, os conhecimentos historicamente construídos pelos estudantes, ainda que mostrem que eles serão contemplados nos 40%, referentes às particularidades locais, não se tem uma garantia como as Secretarias Estaduais e Municipais operacionalizarão o dia a dia das escolas.

Assim, o conceito de competência é definido na BNCC como mobilização de conhecimento e habilidades, atitudes e valores, que auxiliam nas demandas da vida diária, atendendo extremamente às exigências do mundo do trabalho, transformando a escola numa instituição formadora de sujeitos para atender unicamente ao mercado.

No âmbito educacional, a concepção de competência tem se disseminado de acordo com as perspectivas de valorização do saber fazer do indivíduo nas relações do trabalho obtido ao longo da vida. Com essa lógica, as escolas passam a formar pessoas capacitadas apenas para o mercado de trabalho no processo produtivo capitalista, assim “o investimento em educação deve estar mais voltado para as ‘oportunidades de aprendizagem’, favorecendo mercados de formação que promovam a disseminação das competências e das capacidades individuais necessárias para o desenvolvimento”. (PRONKO, 2014 p. 108).

Nessa perceptiva, o currículo promovido pela BNCC não contempla o ensino contextualizado do campo, pois, nesse espaço, a vida cotidiana dos camponeses é marcada por elementos que os caracterizam: **a)** força de trabalho familiar; **b)** trabalho acessório; **c)** trabalho assalariado; **d)** propriedade da terra; **e)** socialização camponesa; **f)** meios de produção; **g)** jornada de trabalho. Os referidos elementos não podem ficar fora, mas dentro dos currículos das escolas, de modo que eles sejam os norteadores do processo ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que, a BNCC enfatiza uma política educacional fundada em resultados promovidos pelas avaliações externas como o *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB), que avaliam o desempenho dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. A rede de ensino de Pernambuco tem avaliação própria denominada de *Sistema de Avaliação da Educação Básica* de Pernambuco (SAEPE).

Assim, verifica-se que as ações voltadas para divulgação de resultados das provas externas, como o SAEB, SAEPE e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) funcionam como termômetro para indicar a qualidade dos resultados dos ensinos brasileiros; também

coincidem com as conjecturas do BM e com justificativas do Governo em criar uma Base Nacional Comum Curricular.

Essas avaliações externas servem como álibi para justificar a existência da BNCC e promover a padronização dos currículos. Sendo assim, um desrespeito a legislação que dá base legal à Educação do Campo, a exemplo do art.02, das diretrizes Operacionais para Educação do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002), sendo essas uma conquista da luta dos movimentos sociais do campo principalmente do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Nisso, é garantido que:

[...] A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (DIRETRIZES, 2002. Art. 2º, p. 01).

Nesse entendimento, a Base reforça a continuidade de um modelo que já deveria ter sido superado. De acordo com Arroyo (2004, p.56),

Com muita lucidez os movimentos sociais do campo desconfiam que seus direitos à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às formas de sociabilidade sejam deixados por conta dessas políticas "modernizadoras", inspiradas no negócio, no lucro privado e na destruição da agricultura camponesa.

A autonomia do ensino, mesmo que ainda esteja em processo de conquista absoluta, é o avanço mais importante da luta dos movimentos sociais do campo, sendo fundamental para construção do currículo significativo que esteja inserido na realidade vivenciada pelos sujeitos do campo.

#### **4 A BNCC e o ciclo agrícola – a realidade camponesa**

A Educação do Campo tem como proposta a inclusão da população camponesa como protagonista de um projeto educacional, que propõe, entre outros, adequação do período de férias com a época do plantio, colheita e safra. De fato, o trabalho do campo realizado pelos/as estudantes conta com calendário escolar, que deve ser adequado com o ciclo agrícola. De acordo com a LDB, mais especificamente no segundo parágrafo do art.28, ressalta:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL 1996, p. 21).

No contexto da escrita da LDB, faz-se menção à educação rural; no entanto, serve de amparo na luta por uma Educação do Campo. Ainda, nessa conjuntura, é apresentado no art.23, o sistema de Alternância que tem como preceito básico o ensino com a vida no campo. Assim:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º *O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.* (BRASIL 1996, p.17) (Grifo nosso).

Destaca-se que, os movimentos sociais do campo, principalmente o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), contribuíram para aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, concretizada pelo Conselho Nacional de Educação câmara de educação básica resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002. Assim, referindo-se à realidade camponesa, o Art.7º, (p.02) relata que:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

Já o inciso § 1º dessa mesma resolução menciona os artigos da LDB citados anteriormente neste trabalho em que relata: “o ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil”. (BRASIL, 2002 p. 02).

As conquistas de legislação que amparam, ao mesmo tempo, da legalidade à adequação do calendário escolar à realidade camponesa, possibilitam que o aluno, filho de camponês, continue auxiliando nos trabalhos junto com sua família no campo e nos manejos com os animais, o que corresponde à principal característica da produção camponesa. Nessa perspectiva, os trabalhadores sem-terra passaram a lutar não somente por terra, mas por educação diferente da institucionalizada pelo Estado.

Diferente dessa perspectiva, oito pontos denominados de “decisões vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes

de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2017 p.16).

Referindo-se aos oitos pontos ou decisões escritos na BNCC, a mesma esclarece:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2017 p.17).

Existe um estudo no Conselho Nacional de Educação (CNE) para que o Ensino Médio tenha parte de sua carga horária a distância no modelo Educação a Distância (EAD). Nesse, observa-se que a BNCC cita a Educação do Campo, sujeita à proposta do ensino EAD, e, ainda, discorre que é preciso adequar a proposta da Base com diferentes modalidades de ensino, algo que dificultaria em muito a aprendizagem do campo, já que é um sistema que necessita do uso da internet e muitos dos assentamentos, acampamentos ou o campo, de modo geral, não possuem tecnologia suficiente para esse fim.

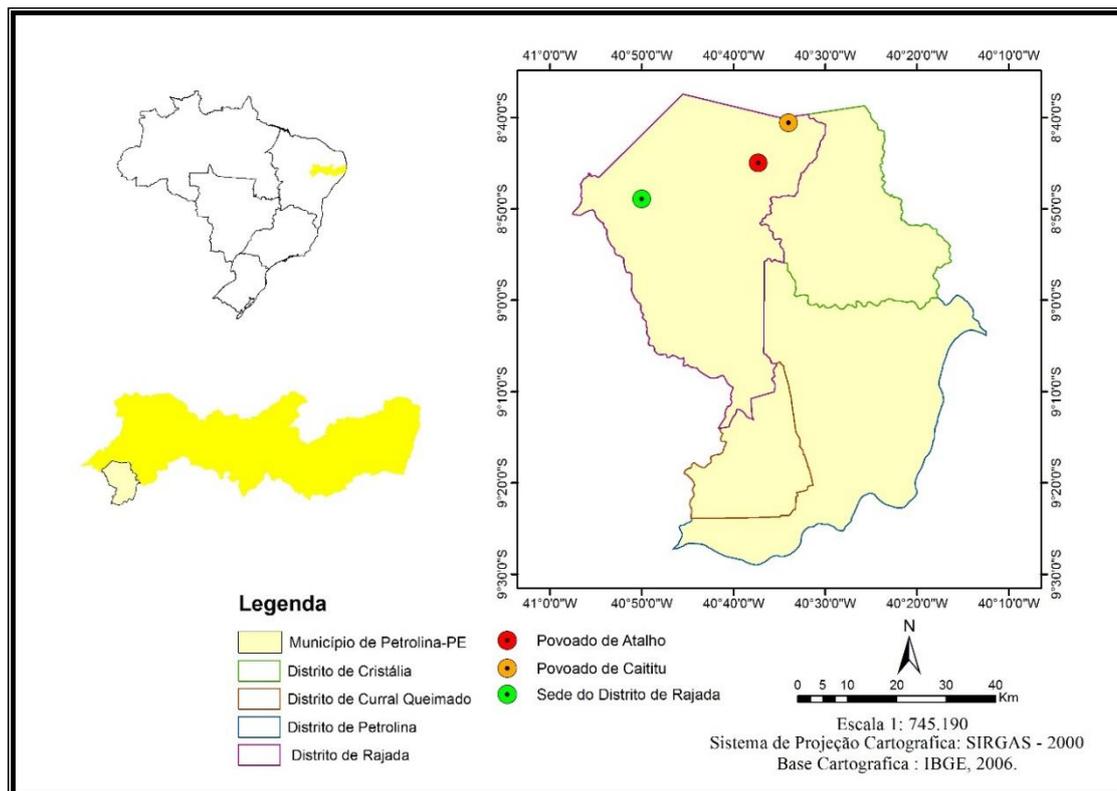
Assim, a Educação do Campo é revolucionária no sentido de se opor à educação institucionalizada. Ela surgiu dentro da luta camponesa pela reforma agrária como condição para se viver no campo. Desse modo, ela não pode ser controlada pela BNCC, pois é um documento balizador, normativo e propõe o que deve ser ensinado, conduzindo as escolas a um padrão de ensino imposto.

#### **4.1 A Escola Estadual Malaquias Mendes da Silva Entre o Cumprimento da BNCC e o Ser Camponês.**

O Ensino Médio no Distrito de Rajada é ministrado pela Escola Estadual Malaquias Mendes da Silva, circunscrita precisamente no povoado de Atalho, onde se localiza a sede da escola, e as extensões estão localizadas nos povoados de Caititu com 12 km de distância, e no Distrito de Rajada a 30 km. Juntas, tais comunidades representam uma extensão geográfica de mais da metade da área de sequeiro do referido município, com aproximadamente 15 mil habitantes e um contingente de mais de 500 estudantes.

A escola em questão possui um quadro de matrícula com alunos oriundos de famílias camponesas; no entanto, não oferece um ensino voltado para os povos do campo, e os docentes não são formados pedagogicamente para atender a essa demanda.

#### **Mapa 1: Localização da escola Malaquias Mendes da Silva**



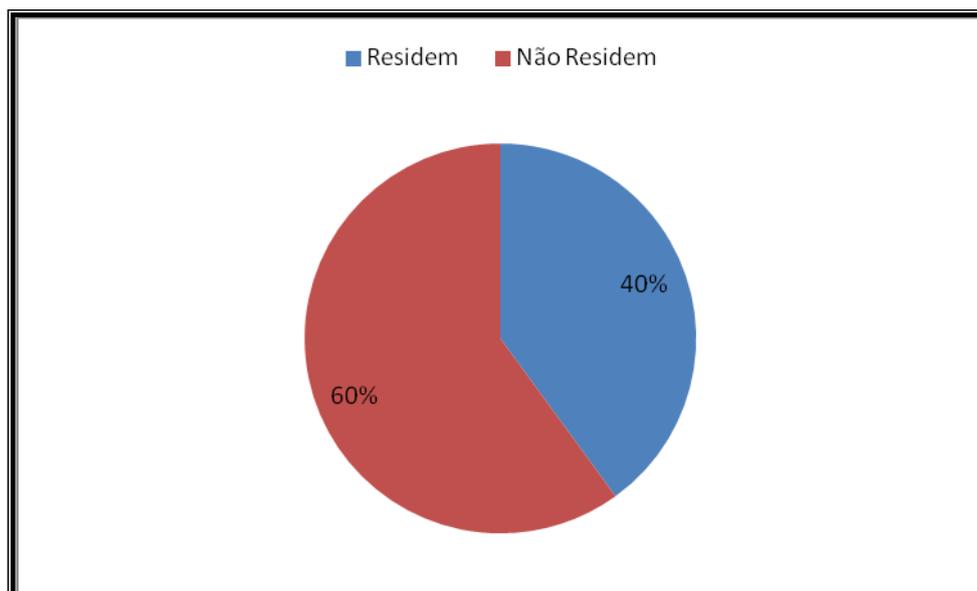
Fonte: GTMAGEO

Elaborado por: LOPES, Rodrigo Jose de Carvalho, 2019.

A sede do distrito de Rajada está localizada a 80 km da cidade de Petrolina; por ser uma área de sequeiro, os efeitos das estiagens, muito comuns no sertão nordestino, são bastante acentuados. Com isso, a agricultura e a pecuária são baseadas na produção familiar. Assim, a escola Malaquias Mendes da Silva, mesmo oferecendo o ensino regular, tem o privilégio de estar num contexto em que a presença da cultura camponesa é constante.

Referente ao acesso dos professores, a Escola Estadual Malaquias Mendes da Silva, principalmente a sede, que está localizada no Povoado de Atalho, como também a extensão localizada na comunidade de Caititu, destaca-se que o difícil acesso implica uma das dificuldades em encontrar professores que permaneçam durante toda a semana em um desses espaços.

#### Gráfico 4: Residência dos professores em relação à localização das escolas



Fonte: Pesquisa de campo 2018.

A não residência dos docentes impede o acesso ao cotidiano dos alunos que diferem da realidade urbana. As relações afetivas e as particularidades da vida do campo são mais fáceis quando o professor é um integrante da comunidade e mora nela, ou seja, participa dos festejos típicos, colheita dentre outros.

A educação centrada no campo para seus sujeitos tem como protagonista o próprio camponês e, com isso, nota-se a importância das aulas serem ministradas por professores que não só vivem na comunidade, mas também que desenvolvam práticas pedagógicas direcionadas a este fim. Nesse sentido, é que se acredita que a Educação do Campo,

[...] visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012 p.259).

A construção da Educação do Campo configura uma das práticas políticas de ensino dos trabalhadores do campo, que confronta com o modelo capitalista de exploração do trabalho pelo capital, resistindo por meio do modo particular de organizar a vida e produzir seus alimentos com autonomia, em harmonia com a não destruição da natureza. Dentro dessa linha de raciocínio, solicitou-se dos entrevistados que diferenciasssem Educação *no* Campo e *do* Campo. Eles responderam que: “a Educação no Campo é aquela que é desenvolvida no campo e segue as diretrizes do país. A Educação do Campo é trabalhada no campo e tem programa específico do campo”. (Professor E- Informação escrita - Entrevista 5. “No campo, é local onde as pessoas

residem, do campo, conhecimentos trabalhados sobre o campo”. (Professor A- Informação escrita - Entrevista 1)<sup>6</sup>. “Educação do Campo tem conteúdos e metodologias apropriadas às reais necessidades do aluno conforme o artigo 28 da LDB. Educação no Campo vem metodologias mais prontas e acabadas”. (Professor B - Informação escrita - Entrevista 2). “No campo, é aquela escola que se encontra no espaço rural, já do campo ensina os cuidados com a terra”. (Professor C - Informação escrita - Entrevista 3). “No campo, funcionam com base nas Diretrizes Nacionais. Do campo funciona com conteúdos específicos do campo”. (Professor D- Informação escrita - Entrevista 4)

Percebe-se, na fala dos professores, que o conceito de Educação do Campo, ora se aproxima, ora se distancia do que é utilizado neste trabalho, uma vez que aqui apresenta a Educação do Campo como uma conquista por meio da luta camponesa, com um ensino construído com os sujeitos e não para eles, para, assim, conquistar o ensino, livre de manipulação ideológica. Por essa razão:

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* campo. (CALDART, 2012 p. 261).

Evidenciam-se termos contraditórios na denominação de quase todos os professores, fazendo uma mistura de Educação do Campo com outros tipos de ensino ofertados para a campo, com exceção do professor B, que respondeu fundamentado na LDB; contudo, verificou-se que os professores da disciplina de Ciências Humanas da escola Estadual Malaquias Mendes da Silva têm vago conhecimento sobre o conceito de Educação do Campo, pois, ao serem questionados se eles têm formações pedagógicas voltadas para realidade dos sujeitos do campo, 100% responderam que não.

Nas respostas dos docentes, evidencia-se que a escola necessita ter um ensino que atenda aos anseios da comunidade em que ela está inserida, sendo necessário construir uma proposta pedagógica diferente que se aproxime do dia a dia da comunidade, que tem, no campo, a condição de sua existência.

[...] temos afirmado que a especificidade da Educação do Campo está no campo (nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos) antes que na educação, mas essa compreensão já supõe uma determinada concepção de educação: a que considera a materialidade da vida dos sujeitos e as contradições da realidade como base da construção de um projeto educativo, visando a uma formação que nelas incida. A realidade do campo constitui-se, pois, na particularidade dada pela

---

<sup>6</sup> Entrevistas 1, 2, 3, 4, e 5 - concedida por professores em [Abril/2018].

vida real dos sujeitos, ponto de partida e de chegada dos processos educativos. Todavia, seu horizonte não se fixa na particularidade, mas busca uma universalidade histórica socialmente possível. (CALDART, ALENTEJANO & FRIGOTTO, 2012 p. 14).

As contradições sobre a Educação do Campo, apresentadas pelos professores das disciplinas de Histórias e Geografia da escola Malaquias Mendes da Silva, também têm origem num contexto, de falta de conhecimento sobre a legislação que dá amparo legal e a luta que promoveu essas conquistas.

Com a implantação da BNCC para Ensino Fundamental, e com o possível direcionamento desse documento para o Ensino Médio, as escolas que têm realidades semelhantes à da Escola Estadual Malaquias Mendes da Silva, terão um distanciamento maior entre o que está sendo ensinado aos alunos e o modo de vida dos camponeses. Macedo (2014) e Freitas (2016) consideram a BNCC como um documento decorrente das façanhas das políticas educacionais direcionadas a construir uma educação mercadológica, promotora de lucro.

No tocante à realidade camponesa, foi questionado se, com a implantação da BNCC, é possível construir uma proposta alternativa de currículo voltada para a realidade da escola, ou seja, a realidade camponesa. Dos docentes entrevistados 60% não acreditam que, com a implantação BNCC, é possível a construção de proposta de ensino voltada para educação no campo; 40% afirmam que sim; no entanto, 100% dos entrevistados afirmam que é importante construir uma proposta alternativa de currículo voltada para a realidade da escola, ou seja, a realidade camponesa.

Ao questionar se à BNCC contempla as realidades da cidade e do campo, 100% dos professores asseguram que não; no entanto, eles acreditam que esse documento foi elaborado por profissionais que residem nas cidades e que ela está voltada a propagar os interesses e o estilo de vida urbana.

Com base no entendimento dos docentes, percebeu-se que a compreensão da realidade vem a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação. (CALDART, 2012).

## 5 Considerações finais

O argumento atual sobre a narrativa de que a BNCC foi construída democraticamente é embasada em quantificações e está estruturado no instrumento da consulta virtual, todavia, o número de contribuintes é muito pouco em relação ao contingente populacional e ao tamanho

do Brasil, sem mencionar que, os envolvidos na construção da Base não relatam quais os tipos de contribuições foram essas.

A padronização dos currículos das escolas no campo e cidade, por meio da BNCC, com o objetivo de atender os índices das metas relacionadas às avaliações externas como o PISA, SAEB e SAEPE, nega ao camponês o direito de uma educação que tenha como princípio a construção do ensino com a participação dos sujeitos do campo.

A BNCC, ao contrário das propagandas na mídia e redes sociais, que constantemente relatam que ela é a garantia de qualidade de ensino para todos, não traz nenhuma discussão sobre melhoria na infraestrutura das escolas ou a instalações de quadra esportivas cobertas e laboratórios de pesquisa científica, instrumentos importantes para qualidade de ensino, mas, negado para grande maioria das escolas.

A escola Malaquias Mendes da Silva atende demanda muito diferente das escolas que estão localizadas nas áreas irrigadas e na sede do Município de Petrolina. Os sujeitos que fazem parte dessa instituição de ensino têm particularidades que necessitam ser discutidas e trabalhadas na escola, principalmente no que se refere a produção agrícola familiar camponesa.

A inconsistência da BNCC no que se refere ao campo, particularmente, no Ensino Médio que não traz conteúdos, atribuindo competências para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e dentro delas os professores devem extrair conteúdos para Geografia, História, Sociologia e Filosofia, poderá perder questões conceituais da Geografia e das demais tão importante à leitura do mundo para os jovens na faixa etária requeridas para o Ensino Médio regular.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia que o documento pouco reconhece a relação entre escola, espaço e sociedade, tomando as unidades escolares como indiferenciadas, alvo de políticas unitárias, contribuindo para a reprodução das desigualdades educacionais. Apontam-se, também, os possíveis impactos da Base sobre o processo de precarização do trabalho e da formação docente, com o avanço de uma lógica empresarial, que, centrada na produção de materiais didáticos, difunde a concepção de um professor como mero transmissor de conhecimentos.

### **Referências**

ARROYO, Miguel G. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo** / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 3, DE 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018, Seção 1, pp. 21-24.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 21jan. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª Edição Revista. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB nº 5/2011, aprovado em 4 de maio de 2011.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução cne/ceb 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural**, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDEIRA, Anna Maria Sagueir; ZAIDAN, Samira. **Práxis Pedagógica: Um Desafio Cotidiano**. Paidéia, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 15-32, 2013. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2374/1430>>. Acesso em: 01 jun. 2018.  
CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à Obra Brasil: Proposta de Governo**. Brasília: [s.n.], 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação superior na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma nova reforma? In: CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 75-81.

FONSECA, Marília. **A educação brasileira sob o manto ideológico e financeiro do Banco Mundial**. In: MARTINS, Mônica Dias; GALLI, Rosemary (org.). Multilateralismo e reações sul-americanas. Fortaleza: EdUECE, 2011. p. 227-254.

FREITAS, Luiz Carlos. **Base Nacional Comum: personagens.** Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2014/07/06/base-nacional-comum-personagens/>> Acesso em 10 de abril. de 2018.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Quaderni Del Cárcere.** 2ª ed. Turim, Giulio Einauldi, 1977.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Tradução de C. N. Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HIDALGO, Ângela Maria. De “**educação para responsabilização individual**” para “**educação e consciência de classe**”. In: ORSO, J. P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). Educação e lutas de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 125-138.

LIMA, Ricardo. **Mercado de Trabalho: O capital humano e a teoria da segmentação. Pesquisa Plano Econômico,** Rio de Janeiro, 1980, p. 217-272.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555 out./dez. 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Isa Tavares (Trad.). 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio. (Org.) (2004). **Currículo: questões atuais.** 10.ed. Campinas: Papirus, 1997.

NETTO, José Paulo. Entrevista com José Paulo Netto. **Trabalho, Educação e Saúde,** Rio de Janeiro, v. 9 n. 2, p. 333-340, jul. /out.2011.

PRONKO, Marcela. O Banco **Mundial no campo internacional da educação.** In: A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013) / Organização de João Márcio Mendes Pereira e Marcela Pronko. - Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. Currículos e Projetos de Formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. **Espaço do Currículo,** João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 323-334, set/dez. 2015.

SOUZA, Paulo Renato. **Education and Development in Brazil, 1995-2000.** *Cepal Review*, n. 73, p. 65-80, Apr. 2001

WORLD BANK. **Education Sector Strategy.** Washington, D.C.: The World Bank Group World. Human Development Network, 1999.