

Educação do campo e Base Nacional Comum Curricular: concepções, princípios e objetivos divergentes

Field Education and the Common National Curricular Base: divergent conceptions, principles and goals

Fábio Dantas de S. Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Feira de Santana-BA-Brasil

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar como a Base Nacional Comum Curricular se contrapõe aos princípios e concepções da Educação do Campo e como as escolas do campo devem resistir a essas ofensivas de políticas tecnicistas e com viés mercadológico. Desse modo, para realização desse estudo, partiremos da perspectiva epistemológica dos estudos críticos, ancorado na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético. Realizamos análise de documentos, tais como: a BNCC (2018) e Diretrizes, Resoluções e Decretos da Educação do Campo, bem como uma pesquisa bibliográfica sobre a BNCC e sobre o Movimento de Educação do Campo. Dentre as conclusões, evidenciamos que os estudos sobre a BNCC e o campo de estudo da Educação do Campo demonstraram que as concepções e princípios são radicalmente diferentes. O Movimento de Educação do campo se contrapõe a um projeto de educação reducionista, técnico e vinculado ao mercado de trabalho, como está estabelecida na BNCC.

Palavras-chave: Educação do Campo; Base Nacional Comum Curricular; Concepções de formação.

Abstract

The present work aims to analyze how the Common National Base Curriculum is opposed to the principles and conceptions of Field Education and how field schools should resist these offensives of technicist and market-oriented policies. Therefore, to carry out this study, we will start from the epistemological perspective of critical studies, anchored in the theoretical-methodological perspective of historical-dialectical materialism. We analyzed documents, such as the BNCC (2018) and the Guidelines, Resolutions and Decrees for Field Education, as well as a bibliographic research on the BNCC and on the Field Education Movement. Among the conclusions, we highlight that the studies on the BNCC and the field of study of Field Education showed that the conceptions and principles are radically different. The Field Education Movement is opposed to a project of reductionist education, technical and linked to the labor market, as established in the BNCC.

Keywords: Field Education; National Common Curricular Base; Conceptions of education.

1. Introdução

O objetivo do presente texto é analisar como a Base Nacional Comum Curricular se contrapõe aos princípios e concepções da Educação do Campo e como as escolas do campo devem resistir a essas ofensivas de políticas tecnicistas e com viés mercadológico. O interesse de realizar esta reflexão surgiu a partir dos encontros com educadores e educadoras que atuam em escolas do campo, da prática educativa com os estudantes de graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, bem como das atividades de pesquisa estudo do Grupo de Pesquisa de Educação do Campo e Políticas Educacionais, no qual temos desenvolvido estudos sobre as atuais políticas educacionais e seus impactos na garantia do direito à educação aos sujeitos do campo.

Uma questão de extrema importância é identificar e compreender os diferentes projetos de educação que são defendidos em cada política pública implementada, sobretudo, no atual contexto em que grupos hegemônicos utilizam estratégias de convencimento para alcançar o consenso sem a própria necessidade da força, como nos ensina Gramsci (2011), na problematização do Estado. Por isso, como diz Leher (2007, p. 19), para que se possa compreender a educação é necessário trabalhar as contradições entre “Educação, Capitalismo e Classes Sociais”.

No conjunto de reformas do capitalismo, como forma de ampliar o seu modo de reprodução e exploração, sobretudo, no momento em que novas exigências para mercado de trabalho são apresentadas, reformas educacionais são implementadas. É neste contexto que a BNCC é implementada nas escolas. Dessa forma, observar seu contexto histórico de formulação e objetivos defendidos se constituem como uma necessidade, justamente para entender qual conhecimento é defendido e mais, qual sociedade é defendida neste projeto de reorganização curricular.

Na correlação de forças surgem movimentos de resistência como forma de impedir o avanço de políticas públicas que aprofundem as desigualdades sociais e a destruição de direitos sociais, direitos estes conquistados no processo de luta e no próprio movimento de contradição do Capital versus Trabalho. É neste contexto de contradições que surge o Movimento de Educação do Campo, como bem denomina Munarim (2016), que tem como protagonistas os movimentos sociais do campo. Este movimento é forjado como uma

resposta a negação histórica de políticas educacionais para os sujeitos do campo, colocando como o direito à educação como o primeiro princípio a ser defendido. A educação pensada e defendida pelos movimentos sociais do campo para os sujeitos do campo difere da perspectiva instrumental, tecnicista, competitiva e excludente, que é formatada nas políticas educacionais de cunho neoliberal. Compreender a defesa da escola do campo, com princípios e concepções a partir do trabalho, cultura e ciência, é uma forma de enfrentar as diretrizes da BNCC. Uma forma de enfrentar o obstáculo “filosófico ideológico”.

Desse modo, para realização desse estudo, partiremos da perspectiva epistemológica dos estudos críticos, conforme ressalta Tello e Mainardes (2015, p.156), “Entendemos por perspectiva epistemológica, para o caso da política educacional, a cosmovisão que o pesquisador assume para guiar sua pesquisa”. Desse modo, o referido texto que parte de uma revisão bibliográfica e análise de documentos como a BNCC (2018) e Diretrizes, Resoluções e Decretos da Educação do Campo, ancorado na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético.

Ao apresentar a perspectiva teórica e metodológica, alguns desafios são apresentados ao pesquisador, como bem ressalta Conceição Paludo (2018), são a revisão do referencial teórico e metodológico; a necessidade de debruçar-se sobre a teoria; assumir a defesa radical da sociedade, articular-se em rede; aproximar-se dos extratos populares e denunciar retrocessos e anunciar possibilidades.

Nessa direção, buscamos em Gramsci (2011) a contribuição teórica para compreender as correlações de forças na produção de políticas públicas, observando o conceito de Estado Integral e o conceito de Aparelhos Privados de Hegemonia como categoria central na compreensão da elaboração do documento da BNCC.

No campoⁱ de estudo da educação do campo, traremos a concepção de educação relacionada como os movimentos sociais do campo, com a perspectiva da defesa da escola do campo e no campo e para que isso ocorra o campo não pode ser somente o lugar da produção da monocultura, como é o projeto do agronegócio, mas o campo da diversidade, da produção de cultura e autores como Souza (2015); Vendramini (2015); Caldart (2011), Silva (2014; 2020) que tem o materialismo histórico-dialético como método de estudo e produção do conhecimento ajudarão nessa reflexão.

Portanto, compreendendo os desafios do pesquisador anunciados por Paludo (2018), que elegemos como objetivo realizar uma análise do documento da BNCC como forma de denunciar os retrocessos e anunciar os caminhos e possibilidades de enfrentamento a este projeto que se insere com força na organização do trabalho pedagógico das escolas, desconsiderando as realidades e especificidades de cada contexto. Para análise do documento, partiremos de reflexões já realizadas por Saviani (2016); Silva (2018); Ferreti (2018); Adrião e Peroni (2017) e as contribuições de Michael Apple (2006 a; 2006b) no campo do currículo.

Nessa direção, optamos por subdividir o artigo em duas seções, discutindo primeiro o processo de elaboração da BNCC, evidenciando o seu contexto político de produção, bem como apresentar os objetivos que estão relacionados a esta política educacional. Em seguida, apresentamos os princípios e as concepções da Educação do Campo e o projeto de educação e sociedade defendido, buscando evidenciar as diferenças conceituais, políticas e metodológicas com a BNCC.

2. A BNCC e seu projeto de formação

Iniciamos a reflexão sobre a BNCC com um questionamento: é necessário ter uma base comum curricular nacional? Essa é uma questão bastante importante e está relacionada com as questões do ordenamento jurídico da educação brasileira, mas não só, está relacionada, também, com as concepções de educação, de formação e de currículo. Por isso, compreender os objetivos e intencionalidades presentes neste documento se constitui como uma tarefa essencial, buscando compreender as organizações sociais que influenciaram na produção e qual projeto de formação é defendido neste currículo.

No que concerne ao ordenamento jurídico, a versão final da BNCC (2018) apresenta os marcos legais que fundamentam a elaboração de uma base nacional comum, para tanto apresenta os artigos 205 e 210 da Constituição Federal (1988). O Artigo 205 versa sobre o reconhecimento da educação como direito fundamental compartilhado Entre o Estado, família e sociedade; Já o Artigo 210, trata da necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Continuando com a fundamentação legal, o documento apresenta os Artigos 9 e 26 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996) que cabe a União em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Município estabelecer competências e diretrizes para educação básica. O artigo 26 da LDB determina que deve ter a base nacional comum e a parte diversificada:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Nesse artigo, a LDB apresenta o debate de base nacional comum e a parte diversificada, é na verdade, o grande tensionamento na elaboração de currículos escolares, bem como a própria função de currículo único que a BNCC tem implementado, conforme as políticas de formação de professores, material didático e de financiamento imposto para as redes municipais e escolas na imposição de se implantar tal política curricular.

Ainda, o documento faz referência ao Plano Nacional de Educação que estabeleceu metas e estratégias relacionadas com a BNCC, mais especificamente a 2, 3, 7 e 15 do PNE (2014). E como última lei apresentada pelo documento que está relacionada com a BNCC é a reforma do Ensino Médio que fez alteração na própria LDB, sendo que esta Lei foi gestada concomitante com a BNCC.

Cabe ressaltar que, não objetivo desse texto realizar o histórico da elaboração do documento, o qual se inicia em 2014 e tem sua aprovação da versão final em 2018. Esse debate sobre o processo de elaboração já foi realizado por Moura (2018); Ferreti (2017); Aguiar e Dourado (2018). As análises realizadas por esses autores e autoras criticam a elaboração do documento, primeiro pelo seu caráter aligeirado; segundo, pela falta de participação dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e, sobretudo, pelo seu caráter impositivo.

Dessa forma, as justificativas legais que foram apresentadas para elaboração da BNCC estão coerentes em partes. Pois, o ordenamento jurídico referenda a criação de uma base nacional, mas não no formato que está posto. Tanto na LDB quanto no PNE não é defendido uma base com detalhamento de conteúdos para serem debatidos e discutidos em todas as escolas. A base está relacionada a incorporação obrigatória de componentes curriculares, de saberes científicos das áreas de conhecimento que as escolas devem trabalhar, mas não a hierarquização de conteúdos como a referida BNCC tem estabelecido.

Entretanto, o objetivo deste texto não é sobre legalidade da BNCC, ressaltando que é um debate importanteⁱⁱ, mas sobre como esta política foi elaborada e com quais princípios e objetivos foram formuladas a base de conhecimentos e conteúdos para serem implementados em todo território nacional. Como o debate da diversidade foi contemplado nesta política? Qual espaço foi dado a discussões de e gênero, de raça, de classe e de território no documento?

São questões que precisam ser analisadas com muita profundidade, pois aqui se encontram as disputas de concepções e de projetos de educação e de sociedade. E mais, qual a relação dessa política com as outras políticas de currículo implementadas nos últimos anos, tais como as diretrizes curriculares para Educação Infantil; as diretrizes para educação do campo, educação especial, educação de jovens e adultos, formação profissional?

Essas políticas dizem respeito a própria luta pela construção de uma educação pública, gratuita e que a diversidade seja o elemento essencial de produção das políticas educacionais. Dessa forma, pensar na elaboração de um currículo nacional desconsiderando a história da educação brasileira e optando por objetivos centrados na concepção mercadológica, como os organismos internacionais impõe aos países periféricos (LIBÂNEO; FREITAS 2018), não se constituirá como uma política pública necessária para a sociedade brasileira.

No processo de análise sobre a elaboração de políticas públicas, Sena (2019, p.19) apresenta quatro princípios que devem ser observados na elaboração de uma base curricular, como forma de assegurar os direitos conquistados, a participação efetiva dos diferentes sujeitos e a própria consolidação da democracia

Por esta razão, é importante retomar alguns princípios, em que uma política que se propõe estabelecer uma base curricular, deveria se orientar. O primeiro, é que ela precisa zelar pela seguridade dos direitos conquistados, ampliá-los e jamais, ameaçá-los ou destituí-los. Segundo, deve ter como eixo a igualdade de direitos, inclusive, o direito à diversidade, à pluralidade e à livre manifestação de ideias; terceiro, deve compreender que, a educação como direito subjetivo, é direito de todos, desse modo, jovens, adultos, idosos, indígenas, quilombolas, ciganos, pessoas com e sem deficiência, com ou sem habilidades excepcionais, residentes no campo ou na cidade, todos devem ter seu lugar de identidade equitativamente assegurado na política; quarto, pautar-se sob o princípio da gratuidade e da laicidade. Todos esses elementos são princípios constitucionais e se assentam no entendimento de que a democracia é, ao mesmo tempo, meio e fim e tudo que se opuser a algumas dessas premissas será sempre uma ameaça ao seu fortalecimento.

Assumindo essa perspectiva crítica de análise das políticas públicas, no sentido de que são a partir dessas políticas que compreendemos o próprio papel do Estado, que

analisaremos o processo de elaboração da BNCC. Ressaltando que, em primeiro lugar, conforme os ensinamentos de Freire, “a educação é um subsistema do sistema”, por isso não será possível colocar na educação a responsabilidade de transformação social, pois é preciso compreender a totalidade das questões sociais. Em segundo lugar, o currículo enquanto o campo de estudo e práticas na educação tem um papel importante nos processos de formação e garantia do direito à educação, mas não será com a implantação de currículos que serão resolvidos os problemas educacionais.

Nessa direção, entendemos a educação como um subsistema e o currículo como mais um elemento do complexo problema da educação brasileira que podemos pensar na elaboração de políticas de currículo nacional. Pois, ao refletir sobre a história da educação brasileira teremos dados sobre a negação, exclusão e o descaso desse direito fundamental para a classe trabalhadora. Como bem ressalta Jaqueline Moll (2012), a história da educação brasileira é tardia, desigual e insuficiente.

Dessa forma, os vários problemas estruturais das escolas públicas, a desvalorização dos profissionais da educação, a exclusão da classe trabalhadora da escola por conta da ausência de instituições na sua comunidade, a falta de políticas de formação e, sobretudo, a falta de financiamento da educação, pois o investimento em educação desde 2018 tem diminuído consideravelmente e, a própria meta 20 do PNE que estabelecia o investimento de 10% do PIB até 2024 não será cumprido. Assim, diante das diferentes desigualdades educacionais, tais como a desigualdade de acesso, a desigualdade de tratamento e a desigualdade de conhecimento, conforme Portela e Sampaio (2015) apontam, não serão resolvidas simplesmente com a implantação de um currículo.

Ainda mais quando esta política de currículo é elaborada sem uma participação efetiva dos educadores, das associações de pesquisa na área de educação e com influências definidoras das empresas nacionais e organizações internacionais. Na pesquisa “Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública”, coordenada por Libâneo e Freitas (2018), tinha como objetivo compreender as influências das propostas educativas de organismos financeiros internacionais (ONU, Banco Mundial, FMI) no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a pesquisa constatou que as influências dos

organismos internacionais com visões economicista tiveram influências nas políticas educacionais.

Estudos mencionados ao longo do livro mostram que a adesão do governo brasileiro a orientações de organismos multilaterais, carregadas da visão economicista, teve decisiva influência na elaboração das políticas educacionais e, em consequência, na estruturação do sistema escolar, atingindo o funcionamento interno das escolas em aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos. Expressão dessas orientações, o currículo instrumental ou de resultados imediatistas foi introduzido na maioria dos Estados brasileiros onde as escolas e o trabalho dos professores vêm sendo controlados por mecanismos de avaliação em escala (testes nacionais e estaduais) (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p.14)

É neste contexto de influências e determinações de políticas educacionais que utilizamos o conceito de Aparelhos Privados de Hegemonia (APHS) (GRAMSCI, 2011), como forma de compreender de que forma a classe dominante, através dos seus intelectuais orgânicos, influenciaram na elaboração da BNCC com definições de princípios, valores, concepções e, sobretudo, formas de organização de conteúdos que devem ser implementadas nas escolas brasileiras, independente dos contextos sociais, políticos e territoriais. Este conceito, conforme explica a professora Virgínia Fontes (2020), está relacionado às disputas de projetos na sociedade civil:

Apenas a categoria de “aparelho de hegemonia” tem alcance suficiente para abrigar as diferentes modalidades organizativas, as tendências diversas que se abrigam no âmbito da sociedade civil, os conflitos que expressam e seu papel nas lutas de classes e na configuração do Estado capitalista. APHs são a expressão de lutas sociais, permeadas pelas condições e posições de classe, por tensões geradas entre sociabilidades diferentes e contrapostas. Os próprios APHs suscitam novas contradições, para além da inserção heterogênea no Estado. Todas as formas associativas – populares ou empresariais – nascem em terreno de lutas, intra e entre classes, e essa correlação é fundamental para identificar os fios que se entrelaçam no extenso novelo de APHs, que é profundamente desigual. Sociedade civil não é nem afastada do Estado, o que suporia seres angelicais e não contaminados nem pelo mercado nem pelo Estado nem, muito menos, apenas espaço de dominação, o que conduziria a compreendê-la como maneira maquiavélica. Sociedade civil é um dos principais espaços das lutas de classes no capitalismo contemporâneo (FONTES, 2020, p.23-24)

Considerando a categoria de lutas de classes, que é salutar apresentar os representantes que ajudaram na produção do documento da BNCC. Por isso, analisar os setores vinculados ao mercado que tem influenciado das diferentes formas a implementação de políticas públicas é uma necessidade, sobretudo, por que essas influências têm prejudicado a consolidação de uma política educacional com base nos princípios da

democracia, do fortalecimento do financiamento público em escolas públicas e da formação vinculada ao mundo do trabalho e da cultura.

De acordo com Adrião e Peroni (2017, p.49), esta aproximação entre governantes e organizações privadas explicita a gestão corporativa da gestão pública, e ressalta que: “a elaboração da BNCC representa a expressão mais acabada dessa apropriação da gestão educacional”. Nessa direção, pesquisadores tem observado o crescimento de empresas na definição de políticas educacionais, mais especificamente na definição de políticas curriculares e essa influência do setor empresarial no setor público foi ampliada após o golpe jurídico-parlamentar de 2016, que sofreu a presidente Dilma Rousseff.

Assim, conforme estudos de Peroni, Caetano (2015); Freitas (2014) e Adrião (2017), podemos destacar que **Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso** se constituíram como o “Aparelho de Hegemonia” na implementação e aprovação da BNCC.

Importante frisar que essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas e on line, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada. (ADRIÃO, PERONI, 2018, p.51)

O estudo sobre a construção e aprovação da BNCC explicita como os representantes do empresariado e os representantes conservadores tensionaram o Estado na formatação de uma concepção de educação e formação, ressaltando que esta luta ocorreu no espaço da sociedade civil. Sepúlveda e Sepúlveda (2019) realizaram um estudo sobre o conservadorismo na educação brasileira e analisaram a influência desse grupo na própria construção da Base, especificamente na implantação do Ensino Religioso como debate perigoso e contrário ao Estado laico, e com a perseguição a chamada “ideologia de gênero”, uma forma de negar a discussão sobre a diversidade e a sexualidade nas escolas.

Para os Sepulveda e Sepulveda (2019, p.887), o conservadorismo é entendido como uma “narrativa que naturaliza a desigualdade social, se fortaleceu no campo educacional a partir de grupos religiosos, ou melhor, da ação de bancadas religiosas organizadas na política em todos os entes federados.” Estes estudos apontam a relação entre os representantes empresariais e os representantes conservadores e seu poder de influenciar a produção e

implementação de políticas educacionais com um viés de naturalização da desigualdade social e educacional.

A partir desta concepção de formação que associações de educadores, universidades e os movimentos sociais do campo se colocaram contrário a implantação dessa Base, pois não representa a política curricular defendida pela classe trabalhadora. Conforme Monica Ribeiro Silva (2018, p.6), a proposta de Base Nacional Comum Curricular:

Vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola.

Dessa forma, esse currículo por competências, padronizado, que nega o debate da diversidade e com princípios vinculados ao mercado, não serve para a formação de uma sociedade emancipada, pautada na defesa e igualdade de direitos. Essa concepção de formação não ajuda no enfrentamento da desigualdade educacional e social. Não contribui para a construção de uma Escola Unitária, na perspectiva de Gramsci.

Nessa direção, o debate sobre a Escola Unitária de Gramsci evidencia a necessidade de um currículo integral para a classe trabalhadora, por isso que o debate não é ser contrário a discussão de um currículo nacional, mas sobre as concepções de formação que estão sendo defendidas e a própria forma como foi elaborada. Michael Apple, em 1994, já fazia esse debate sobre o perigo de um currículo nacional diante do equilíbrio das forças sociais e o risco do triunfalismo conservador

Já de início, quero deixar algo claro. Não me oponho, em princípio, a um currículo nacional. Tampouco me oponho, em princípio, à ideia ou à atividade de avaliação. Em vez disso, desejo apresentar uma série de argumentos mais conjunturais, baseados na tese de que, neste momento – dado o equilíbrio das forças sociais – há perigos muito reais dos quais precisamos estar bastante conscientes. Nesta discussão, procurarei restringir-me aos aspectos negativos. Minha tarefa é simples: levantar uma quantidade suficiente de questões graves para fazer-nos parar e pensar sobre as implicações de seguir nesse rumo, em tempos do *triumfalismo conservador*. (APPLE, 1994, p. 62)

Portanto, a crítica a BNCC, na perspectiva de uma teoria marxista, não se aproxima das críticas dos autores pós-moderno que são contrários a qualquer tipo de proposta de currículo nacional, por entenderem que a palavra comum já é um processo de homogeneização. Não é objetivo do artigo pontuar essas diferenças, mas é parte da discussão apresentar que a BNCC,

justamente por sua concepção de formação mercadológica, pautada nas competências e na negação da própria diversidade, este projeto está muito mais na linha da dominação da classe trabalhadora, uma vez que nega o conhecimento científico, exatamente para dificultar o processo de emancipação.

É importante destacar que esse movimento de privatização e de projetos de dominação não são aceitos de forma passiva pela categoria dos docentes ou de setores da sociedade civil, existe resistência e construção de projetos na linha de defesa de uma escola democrática e da “socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2005). Os movimentos sociais do campo são exemplo desse processo de resistência e de luta por implantação de uma escola que ajude a classe trabalhadora na sua emancipação.

3. Princípios e Concepções da Educação do Campo

Em outros textos (SILVA 2014;2020), temos problematizado que a história da educação brasileira comprova um total descaso com os sujeitos que vivem e trabalham no campo. As políticas públicas educacionais para essa parcela da população se deram de forma “tardia e descontínua”, sendo que a maior parte das experiências era uma adequação das concepções e valores urbanos. Dessa forma, os valores, a cultura, os saberes e as vivências desses sujeitos não eram efetivamente materializados nas práticas educativas do meio rural.

Utilizamos (SILVA, 2020) os quatro obstáculos elencados por Saviani (2008) - no debate realizado pelo autor para explicar a ausência do Sistema Nacional de Educação, que são eles: obstáculos econômicos; obstáculos políticos; obstáculos filosóficos-ideológicos e os obstáculos legais - como forma de compreender as ausências e descontinuidades das políticas educacionais do campo.

É possível afirmar que a ausência de uma política educacional para os sujeitos do campo é resultado dos obstáculos econômicos, políticos, filosóficos-ideológicos e legais. No tocante ao obstáculo econômico, temos a negação de investimentos de construção de escolas e formação de professores para trabalharem no campo, sendo implementada uma política do transporte escolar que perdura até hoje. No que se refere aos obstáculos políticos tem-se na negação de políticas públicas para os sujeitos do campo, pois esse espaço era visto como somente de produção e não necessitando de formação para os sujeitos que lá residem e constroem suas vidas. Na mesma direção temos o obstáculo filosófico-ideológico, que construiu uma narrativa de que os sujeitos do campo não necessitam de educação, daí as expressões de “tabaréu, jeca-tatu, caipira”, dentre outras. Mas a reprodução desses estereótipos era uma forma de negar o direito à educação dos sujeitos que trabalham com a terra. Já o obstáculo legal está relacionado à ausência de legislações que

organizem a educação para os sujeitos do campo, não limitando a educação como uma prática reprodutora, com currículos urbanocêntricos, negando seu contexto, sua cultura e impossibilitando a problematização da realidade e a construção de projetos educacionais emancipadores. (SILVA, 2020, p4)

Desse modo, é contra essa ausência e descontinuidade das políticas educacionais para os sujeitos do campo, que os movimentos sociais do campo têm lutado na construção de uma educação do campo na perspectiva de uma emancipação humana. Para tanto, tem buscado superar esses obstáculos que estão instituídos na política educacional brasileira.

Assim, a primeira concepção que deve ser ressaltada é que, conforme Vendramini (2007), a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas da mobilização dos trabalhadores, da luta social. Nessa direção, os movimentos sociais vinculados aos trabalhadores e trabalhadoras rurais são a representação da classe trabalhadora, são os representantes dos subalternos na luta por hegemonia na sociedade civil.

São esses representantes dos subalternos que buscam a garantia do direito à educação para os sujeitos do campo. Desse modo, o direito à educação está relacionado a própria, conforme Saviani (2011), “socialização do saber sistematizado”ⁱⁱⁱ, isto é, a defesa de uma educação democrática e que todos tenham o direito de aprender o conhecimento produzido pela humanidade.

Nesse contexto, colocamos o debate da BNCC no campo do terceiro obstáculo (filosófico-ideológico), o campo de disputa das teorias e de concepções de educação. É nesse campo que se insere o debate, por um lado os defensores da BNCC e seus intelectuais orgânicos atuando através dos Aparelhos Privados e, de outro, os movimentos sociais do campo (representantes dos subalternos) e a luta pela “socialização do saber sistematizado”.

É preciso evidenciar os princípios e concepções da educação do campo defendido pelos movimentos sociais, como forma de apresentar as diferenças das concepções defendidas na Base e que, de certa forma, já foram apresentadas no tópico anterior. Nesse sentido, buscamos no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra- MST, movimento que faz parte desse Movimento por Educação do Campo e que de forma exponencial contribui e contribuiu na construção da luta por educação do campo, a defesa dos princípios filosóficos e pedagógicos para educação do movimento e que se constituiu uma referência na construção de projetos educacionais para as escolas do campo.

Os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST, conforme Stedille, “[...] não eram normas deliberadas, mas também não eram só sugestões; eram princípios, ou seja, aquilo que, se fosse respeitado, nos ajudaria avançar” (CALDART, 2004, p.260). Princípios Filosóficos dizem respeito a visão de mundo, a concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que se entende que seja educação, são eles:

Educação para transformação social; Educação para o trabalho e a cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação com/para valores humanistas e socialistas; Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.” (MST, 2005, p. 160)

Aqui nós temos uma concepção de educação que está vinculada ao mundo do trabalho, da cultura e da tecnologia, a defesa de uma educação crítica. Ademais, uma educação que necessita estar fundamentalmente vinculada a emancipação humana e a construção de outras formas de sociabilidade. Radicalmente diferente da educação reducionista, técnica e vinculada ao mercado de trabalho como está estabelecida na BNCC.

Desse modo, o debate da educação do campo está vincula a uma escola em que a formação omnilateral seja direito de todos e não exclusivamente de uma classe, como está definido da Reforma do Ensino Médio que tiraram da sua base curricular o conhecimento científico e implementa o acesso ao conhecimento instrumental, conforme requer o mercado de trabalho.

A defesa da educação do campo está diretamente relacionada com a Escola Unitária, conforme versa o Dicionário da Educação do Campo:

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora. (2012, p.327)

Essa Escola Unitária defendida pela Educação do Campo coloca a categoria trabalho como fundamental no processo de formação, assim como aparece nos princípios do MST. Neste caso, o trabalho não é defendido como processo de exploração e de alienação, mas como parte fundante do processo formação humana e se constitui como um direito. Como bem defendia Marx (2013), o trabalho é um direito porque é mediante esta atividade que o homem produz a sua existência material e as condições de vida.

Este debate é central para o campo brasileiro, uma vez que nós temos uma ofensiva do capital financeiro, do agronegócio e do próprio aumento da concentração de terras por empresas brasileiras e internacionais; ampliando o processo de exploração pelos capitalistas em larga escala e, também, a própria redução da necessidade do trabalho vivo por conta da automação e tecnologias que estão sendo empregadas no campo.

Este contexto social, político e econômico que os sujeitos do campo têm enfrentado, projetos educacionais que não problematizam os processos de exploração, a desigualdade social e a construção de outras formas de sociabilidade não ajudam na organização e resistência.

Assim, na disputa filosófica-ideológica da educação, a BNCC apresenta uma formação voltada ao mercado de trabalho e não à própria problematização do mercado de trabalho, sobretudo, em tempos que nós temos um aumento de trabalhos informais e retiradas de direitos sociais. Por isso, é necessário sempre questionar: o que é esse mercado de trabalho? Qual trabalhador é requerido para esse mercado? Quais direitos sociais esse mercado defende para o trabalhador?

As respostas a esses questionamentos dariam a produção de outro artigo; entretanto, indicaremos as análises de Ricardo Antunes, no seu livro, “O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital”, que ajudam na compreensão desse mercado de trabalho e qual trabalhador se espera. É justamente um trabalhador flexível, sem direitos sociais, sem organização política e totalmente alienado. Dessa forma, essa educação instrumental, retirando “a socialização do saber sistematizado” está condizente com esse trabalhador para este mercado.

Aqui nós temos uma disputa explícita da concepção de formação, de sociedade e de trabalhador, entre os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e os intelectuais orgânicos dos APHs que influenciaram consideravelmente a construção da Base Nacional Comum Curricular. Compreender essas diferenças é fundamental na organização do trabalho pedagógico das escolas seja do campo ou da cidade, e da própria prática educativa do professor.

4.Considerações finais

O debate sobre as diferentes concepções e princípios da educação campo relacionado à BNCC não é só conceitual, mas está relacionado a própria existência de escolas do campo no campo. Vendramini (2015) faz uma pergunta sobre qual o futuro das escolas no campo? Esse é um questionamento de extrema importância, sobretudo, em tempos de fechamentos de escolas no campo, redução de financiamento para essas escolas e programas e projetos que retiram a possibilidade de acessar o saber sistematizado.

Vendramini (2015) faz uma análise densa sobre os aspectos sociais, políticos e econômicos do campo brasileiro, ressaltando que o futuro das escolas do campo está diretamente relacionado com o futuro do campo; um espaço em crescente urbanização e mudanças que implica a saída de grande parte da população, sobretudo, pelo modelo capitalista predominante.

Dessa forma, a luta por escolas realizadas pelos movimentos sociais e educadores e educadoras do campo tem sido importante para o enfrentamento dessa realidade política, econômica e social. A defesa de uma educação pública, gratuita e que garanta o acesso ao conhecimento científico é fundamental para enfrentar os reais problemas do campo. Pois, a realidade educacional do campo apresenta escolas sem infraestrutura, sem bibliotecas e, até mesmo sem luz elétrica. O resultado dessa ausência de políticas educacionais é o maior número de analfabetos, sendo três vezes maior que o urbano, e com índices altos de reprovação, evasão e distorção idade-série. (DIEESE, 2011)

É a partir desta análise da realidade que apontamos que somente a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular não é suficiente para alterar a realidade. Ademais, uma base que não foi construída com a participação dos movimentos sociais, dos educadores e educadoras e das associações de pesquisa na área de educação. Uma base imposta de forma autoritária e sem participação, com concepções e princípios pautados numa formação utilitária, por competência e fragmentada.

Portanto, os estudos sobre a BNCC e o campo de estudo da Educação do Campo e das práticas em educação do campo demonstram que as concepções e princípios são radicalmente diferentes. Desse modo, os educadores e educadoras que atuam em escolas do campo tem uma tarefa de extrema importância que é construir projetos e práticas de resistência contra essa formação que limita e flexibiliza os conhecimentos científicos para os

estudantes do campo. Para tanto, é preciso avançar na defesa do direito à educação, ao conhecimento e ao trabalho como produção da vida humana.

Referências

ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios da educação básica In: Maringoni, G. (org). **O Negócio da educação**: a ventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. 1 ed. Sao Paulo: Olho d'água e FEPESP, 2017, v.1, p. 129-144.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In.: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In.: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e Sociedade**. 9 ed. – São Paulo, Cortez, 2006.

_____. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006b.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1989.

BRASIL . **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018.

CALDART, Roseli. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. In: Trab. educ. saúde [online]. 2009, vol.7, n.1, pp.35-64.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. **Estatísticas do meio rural 2010-2011**. 4. ed. Brasília, MDA, 2011.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? Marx e o Marxismo-**Revista do NIEP-Marx**, v. 8, n. 14, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 35, n. 129, p. 1085- 1114, Dec. 2014

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1 - Maquiavel: notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LEHER, Roberto. Educação popular como Estratégia Política. In.: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação e Movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico] – 1ª ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2018.

MOLL, J. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços. Porto Alegre: Penso, 2012. 504p.

MOURA, F. P. **Conservadorismo cristão e perseguição aos estudos de gênero: a quarta versão da BNCC**. Communitas, v. 2, 2018.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital [1867] (trad. Rubens Enderle). São Paulo : Boitempo, 2013.

MST. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de Educação, Veranópolis**, Iterra, n.13, 2005.

MUNARIM, Antônio. **Educação do campo e LDB: uma relação quase vazia**. In: Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016.

PALUDO, Conceição. **Contexto nacional e as exigências para a pesquisa em educação**. Rev. Bras. Educ. 23. 2018

PERONI, V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34. Disponível em <https://plone.ufrgs.br/gprppe>, 2015. Acesso em: 17 de jun. 2021.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 153–178, 2015

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento-revista de educação, n. 4, 9 ago. 2016.

_____. **Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil**. Trabalho preparado por solicitação do GT-05: Estado e Política Educacional, para ser apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta** [recurso eletrônico] / Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SILVA, Fábio Dantas S. O “território” da educação do campo no “latifúndio” do plano nacional de educação: os desafios para a garantia do direito à educação. **REVELLI, Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Vol. 12., p. 1-22, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro Da. A BNCC da Reforma Do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista: Belo Horizonte**.v.34.2018.

SEPULVEDA, José Antônio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 868-892, set./dez. 2019

VENDRAMINI, Célia Regina. QUAL O FUTURO DAS ESCOLAS NO CAMPO? **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 31, n. 3, p. 49-69, sept. 2015 .

Notas

ⁱ Aqui tomamos o conceito de Campo de Pierre Bourdieu (1989), que significa um espaço de luta de agentes e de instituições pelo monopólio da violência simbólica legítima, a disputa de concepções teóricas e práticas.

ⁱⁱ Essa discussão da BNCC com os Marcos Legais será aprofundada em outro estudo.

ⁱⁱⁱ Duarte (2020) faz uma análise importante sobre a utilização do conceito “socialização do saber sistematizado” empregado por Saviani. Defende a utilização deste conceito como uma forma de se contrapor aos ataques obscurantistas ao currículo, à escola e aos professores.

Sobre o autor

Fábio Dantas de S. Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professor Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGÉ – UEFS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3227-2388>. E-mail: fabiodantasuefs@gmail.com.

Recebido em: 30/08/2022

Aceito para publicação em: 28/09/2022