

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E BNCC NO CONTEXTO DE CRISE POLÍTICO- IDEOLÓGICA, ECONÔMICA E SOCIAL

FIELD EDUCATION AND BNCC IN THE CONTEXT OF POLITICAL-IDEOLOGICAL, ECONOMIC
AND SOCIAL CRISIS

LA EDUCACIÓN DE CAMPO Y EL BNCC EN EL CONTEXTO DE CRISIS POLÍTICO-IDEOLÓGICO,
ECONÓMICO Y SOCIAL

Antoniclebio Cavalcante Eça¹
Arlete Ramos dos Santos²

Manuscrito submetido em: 28 de janeiro de 2024.

Aprovado em: 26 de agosto de 2024.

Publicado em: 12 de fevereiro de 2025.

Resumo

O presente artigo discute a relação entre a Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular no contexto de crise político-ideológica, econômica e social, ou seja, a BNCC, documento oficial que foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo Ministério da Educação, inicialmente, destinado à educação infantil e ensino fundamental em 2017 e, posteriormente, ao ensino médio, em 2018. O objetivo foi analisar as contradições que estão presentes na BNCC e suas implicações com as políticas educacionais e os currículos das escolas do campo. Este trabalho utilizou o método materialismo histórico-dialético na perspectiva crítica, baseado na pesquisa de natureza bibliográfica e documental, sendo possível identificar que sua implementação, publicada em datas distintas, demonstrou indícios de fragmentação impactando diretamente em todas as modalidades de ensino, em especial, na educação do campo. Portanto, tomamos por conclusão de que a BNCC, publicada diante de um contexto de crise, esvazia a esteira das diversidades e singularidades das populações camponesas; além disso, retira o protagonismo do professor licenciado enfraquecendo a carreira do profissional docente e, conseqüentemente, se desdobra para precarização da educação pública brasileira, sendo necessário uma reabertura para debates e discussões com possibilidades de mudanças na estrutura educacional e na atual conjuntura do país.

Palavras-chave: BNCC; Currículo escolar; Educação do campo; Implicações e contradições; Políticas educacionais.

Abstract

This article discusses the relationship between Rural Education and the National Common Curricular Base in the context of a political-ideological, economic and social crisis, that is, the BNCC, an official document that was approved by the National Education Council and ratified

¹ Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3818-0660> Contato: antoniclebio@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade e a Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805> Contato: arlerp@hotmail.com

by the Ministry of Education, initially intended for early childhood education and elementary education in 2017 and, later, for high school, in 2018. The objective was to analyze the contradictions that are present in the BNCC and its implications for educational policies and curricula of rural schools. This work used the historical-dialectical materialism method from a critical perspective, based on bibliographic and documentary research, and it was possible to identify that its implementation, published on different dates, showed signs of fragmentation directly impacting all teaching modalities, especially rural education. Therefore, we conclude that the BNCC, published in a context of crisis, empties the scope of the diversities and singularities of rural populations; Furthermore, it takes away the leading role of licensed teachers, weakening the career of teaching professionals and, consequently, leading to the precariousness of Brazilian public education, requiring a reopening of debates and discussions with possibilities for changes in the educational structure and the current situation in the country.

Keywords: BNCC; School curriculum; Rural education; Implications and contradictions; Educational policies.

Resumen

Este artículo discute la relación entre la Educación Rural y la Base Curricular Nacional Común en el contexto de crisis político-ideológica, económica y social, es decir, la BNCC, documento oficial que fue aprobado por el Consejo Nacional de Educación y ratificado por el Ministerio de Educación, inicialmente destinado a la educación infantil y la educación fundamental en 2017 y, posteriormente, a la enseñanza media, en 2018. El objetivo fue analizar las contradicciones que están presentes en la BNCC y sus implicaciones para las políticas educativas y los currículos de las escuelas rurales. Este trabajo utilizó el método del materialismo histórico-dialéctico desde una perspectiva crítica, sustentado en investigación bibliográfica y documental, y fue posible identificar que su implementación, publicada en diferentes fechas, demostró signos de fragmentación impactando directamente todo tipo de enseñanza, especialmente en la educación rural. Por tanto, concluimos que la BNCC, publicada en un contexto de crisis, vacía de diversidad y singularidades las poblaciones rurales; Además, elimina el protagonismo de los profesores licenciados, debilitando la carrera de los profesionales de la enseñanza y, consecuentemente, llevando a la precariedad de la educación pública brasileña, siendo necesaria la reapertura de debates y discusiones con posibilidades de cambios en la estructura educativa y en la situación actual del país.

Palabras clave: BNCC; Currículum escolar; Educación rural; Implicaciones y contradicciones; Políticas educativas.

Introdução

O objeto de pesquisa deste artigo é a relação entre a Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular no contexto de crise político-ideológica, econômica e social brasileira, cujo objetivo central foi analisar as contradições que estão presentes na BNCC e suas implicações com as políticas educacionais e os currículos das escolas do campo.

Esta discussão utilizou procedimentos metodológicos baseados no Materialismo Histórico-Dialético – MHD³ sob perspectiva crítica, apoiado em categorias ligadas a historicidade e contradição por considerarmos que são as que mais se adequam à proposta deste trabalho, além de ser uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental em que foi possível identificar no respectivo documento verticalizado da BNCC, que sua aprovação e homologação fora publicada em datas distintas, quando relacionadas as etapas de ensino, integrantes da Educação Básica, conforme dispõe no art. 26 da LDB 9394/96.

Com base no MHD, consideramos que o conceito de contradição nos permite a compreensão das dinâmicas sociais e históricas como processos de mudança e conflito, e nesse sentido, de acordo com Cheptulin (2004, p. 31), “os contrários, sendo aspectos diferentes de uma única e mesma essência, não apenas excluem-se uns aos outros, mas também coincidem entre si e exprimem não apenas a diferença, mas também a identidade” E, a historicidade expressa o movimento dialético que constitui e explica as transformações do ser humano ao longo da história.

Aplicado à análise das políticas públicas educacionais sobre a educação do campo no Brasil, estes conceitos revelam as tensões entre interesses distintos e frequentemente opostos. Por um lado, há as demandas das comunidades rurais por uma educação que respeite e valorize suas diversidades e especificidades culturais e sociais. Por outro, existem as diretrizes e práticas educacionais do Estado que muitas vezes priorizam um modelo urbano/cidade e padronizado de educação. A partir dessa perspectiva dialética, a análise das políticas públicas educacionais evidencia como essas contradições estruturais influenciam ações e implementações das iniciativas voltadas para a Educação do Campo, demonstrando a necessidade de políticas que não apenas reconheçam, mas também enfrentem essas contradições para promover uma educação mais justa e inclusiva.

Seguindo a base epistemológica do MHD, Saviani (2015, p.287) afirma que:

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

³ De acordo com Eça (2022), apontar elementos fundamentados no materialismo-histórico significa uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais, como também “um ato revolucionário e transformador”, dado que o fenômeno é a percepção da coisa, ou a impressão que temos do que é concreto, e a aparência nada mais é do que o reflexo parcial da essência dessas coisas.

Nesta seção apresentamos em linhas gerais do objeto de pesquisa, os objetivos de investigação e a metodologia utilizada. Na seção seguinte discutimos o contexto de elaboração e aprovação da BNCC e as contradições com relação à Educação do Campo no Brasil. Na seção final fazemos um apanhado geral dos principais resultados que alcançamos com esta pesquisa.

Contexto de elaboração e aprovação da BNCC: suas implicações e contradições

Inicialmente, não é preciso muito estudo de especialistas para identificar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, em seu artigo 26, propõe uma Base Nacional Comum, na qual preconiza que nas etapas do ensino fundamental e médio devem ter um currículo escolar a ser complementado em cada rede ou sistema de ensino e sistematizado nas unidades escolares de todo o país, inclusive nas escolas do campo, constituído por uma parte diversificada com características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do estudante, seja da cidade ou do campo (Brasil, 1996). No entanto, o que de fato ocorreu de implementação e publicação foi uma Base Nacional Comum “Curricular”, com eixo e foco na pedagogia das competências, alinhados ao desenvolvimento de conteúdos curriculares a serviço da meritocracia⁴ e com ideias neoliberais centradas na capacidade de disputas do saber fazer, ou seja, uma escola pública e um currículo projetados para não funcionar, tendo em vista, a escancarada realidade de um país extremamente desigual.

De acordo com Santos, Silva e Terreros (2021, p.8) a noção de competência surge com as transformações produtivas tendenciando mudanças na forma da estrutura e da organização da sociedade, nas relações com o mundo do trabalho, no comportamento do trabalhador nas empresas, na esfera da educação e sociedade, amparada nos moldes de gestão produtivista, constituindo assim, uma base das políticas de formação e capacitação de trabalhadores nos países industrializados.

⁴ Segundo Freitas (2018), a meritocracia cria uma ilusão de justiça ao sugerir que as pessoas que alcançam o sucesso o fazem unicamente por seus próprios esforços ou méritos, desconsiderando os fatores sociais que facilitam ou dificultam o acesso às oportunidades.

A abordagem baseada nas competências segundo Perrenoud (2000), considera os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas de acordo as necessidades, a fim de que se possa solucionar determinadas situações-problema apresentadas na escola, no trabalho e na convivência em sociedade.

Nesse sentido, ao colocarmos em foco a educação das escolas do campo, essa situação se torna mais agravante e de modo complexo, tanto do ponto de vista político, como social e emancipatório e isso se constitui como um grande desafio que vem se arrastando até atualidade, principalmente quando demandada de um documento oficial a nível nacional, que desconsidera todo processo de construção de identidade dessas populações que vivem no campo, nas águas e nas florestas. Mas que, traz esperança de possibilidades de reversão desse quadro, mobiliza ações dos movimentos sociais e sindicais para alterar e transformar esse contexto curricular de forma que atendam as peculiaridades das modalidades de ensino, no nosso caso, a do Campo, em que, conforme aponta Molina e Antunes-Rocha (2014, p.221), sobre a Educação do Campo,

É um trabalho de fôlego, o qual está a exigir muitas mãos, visto que suas múltiplas determinações exigirão leituras interdisciplinares. Isso porque a educação escolar no campo, ao se constituir sob o signo da precariedade física, administrativa e pedagógica, evidencia a presença de um professor qualificado na condição de “leigo” como indicativo da ausência e/ou escassez de uma formação adequada para o exercício da profissão.

Além das múltiplas determinações, impostas pelo cenário da contemporaneidade no que diz respeito ao currículo da educação escolar do campo, que pode ser considerado como um conjunto de ações pedagógicas ou educativas que envolve a ambiência e o tempo, e especialmente os sujeitos, não podemos perder de vista seus valores e saberes influenciados pelas várias instâncias da prática humana construída ao longo das gerações. Esse currículo das escolas do campo deve ser aquele defendido pelas ações dos movimentos sociais e sindicais, pelas universidades e instituições de ensino e pesquisa, aliada as novas tecnologias e suas relações com o trabalho, fortalecendo a cidadania, emancipação e a própria identidade social.

Em se tratando de currículo no universo educativo, de acordo com o que asseveram Eça e Nunes (2021, p.2), a ideia denota a ligação de sequência, ou seja,

ordenação, unidade e até mesmo de disciplina, indispensáveis a qualquer processo educativo, constituindo assim, num misto de normas lógicas sequenciais. Conforme apontam os autores da área, apesar de não terem registrado a sua evolução, o termo currículo sofreu alterações em vários contextos, no tempo e no espaço, principalmente quando se refere às questões didático-pedagógicas.

A palavra “base”, tem procedência etimológica da expressão “básica”, e então, a Base Nacional Comum Curricular, - BNCC⁵, passou a ser o carro chefe das políticas educacionais do Ministério da Educação – MEC com a primeira versão, em 2015, passando por uma consulta pública, mas que, sem debates ou discussões pelos educadores e especialistas. A segunda versão, em 2016, foi coordenada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, consideradas entidades de caráter supranacional e associações de direito privado, sem fins lucrativos, mas compostas por estruturas públicas dos Estados e Municípios.

Essas duas organizações tiveram como objetivo articular e integrar gestores públicos para construir e promover políticas públicas para a educação pública e qualidade social, ambas aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, que por sua vez, teria por missão, buscar princípios da gestão democrática criando alternativas que estimulassem a participação da sociedade civil na ação e implementação, fato este que na prática, não aconteceu no processo.

Logo em seguida, após a terceira versão, em 2017, sob responsabilidade do Comitê Gestor criado pelo CNE para esta finalidade, o documento foi homologado pelo MEC, originando a Resolução n. 02, de 2017⁶ do Conselho Nacional de Educação - CNE, constando no documento apenas as duas primeiras etapas da Educação Básica (Capítulo IV: Da BNCC na Educação Infantil e Da BNCC no Ensino Fundamental), ou seja, dando pouco formato e características às modalidades de ensino, dentre elas, a Educação do Campo.

Diante de um contexto de crise político-ideológica, econômica e social, tivemos a aprovação e publicação da Resolução n. 2, de 2018⁷, finalizando a última etapa da educação básica, a saber, o ensino médio. Observamos que BNCC-EM não está de acordo com os princípios básicos, definidos no artigo 35 da LDB/96, uma vez que desconsidera as finalidades previstas, tais como: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no

⁵ A BNCC pode ser considerada como o conjunto de competências e habilidades essenciais em que todo estudante brasileiro deve ter em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica realizado em versões até chegar a sua homologação e publicação.

⁶ Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação, institui e orienta a Implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica no Brasil.

⁷ Completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017, é publicada a Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB.

ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular (Brasil, 1996).

Logo, o ensino médio no Brasil, desde a promulgação da LDB/96 até a atualidade, tem se constituído como campo de disputas (político-ideológica e econômica), seja, por parte da iniciativa privada ou conglomerados de empresários e investidores que insistem em transformar a educação brasileira em uma grande banca de negócios e especulações, visando lucro financiado pelo poder público; do outro lado, temos a participação dos diversos movimentos sociais organizados, cujas pautas variam entre questões de direito à educação, ao trabalho e à diversidade (Ribeiro et al, 2018).

Uma de nossas convicções sobre os limites da BNCC com relação a Educação do Campo, trata-se da fragmentação do processo formativo dos discentes, evidenciado na descontinuidade entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e o Ensino Médio.

Uma outra contradição da BNCC em relação ao compromisso com uma formação integral diz respeito às possibilidades de integração curricular, um requisito importante em currículos de educação/formação integral. As habilidades correspondentes a cada componente curricular definido referem-se a diversos tipos de objetivos (conceituais, procedimentais e atitudinais). Assim sendo, nem sempre são de fato habilidades, que deveriam se referir apenas aos objetivos procedimentais, isto é, à utilização dos conhecimentos em situação. Essa confusão na terminologia em um currículo organizado por competências remete à falta de distinção entre os elementos que constituem uma competência (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores), o que corresponde, por sua vez, à falta de distinção entre os tipos de conteúdo (conceitual, atitudinal ou procedimental). Disso, resultam listas de objetivos de aprendizagem (as chamadas habilidades) fragmentadas e misturadas, para cada componente curricular, dentro de cada uma das áreas (Bittencourt, 2019, p. 1773-1774).

Consideramos que os embates em torno da política pública de reforma da Educação Básica, seja um reflexo das tensões entre os interesses privados, que se sobrepõem aos interesses públicos e que se utilizam da máquina burocrática do Estado, quase sempre reduzidas a imagem e semelhança do mercado, acarretando prejuízos educacionais, em especial, aos grupos socialmente marginalizados, a exemplo dos camponeses das escolas do campo.

Nesse sentido, os interesses do mercado financeiro menosprezam e ignoram as razões verdadeiras da educação e do ensino, ligada ao direito à cultura⁸ e à formação integral do cidadão. Com isso, reafirmando as palavras de Ravitch⁹ (2011, p. 248), “a educação é importante demais para entregá-la às variações do mercado e às boas intenções dos amadores”.

Paro (2015, p. 50), demonstra que na literatura recente, sobre as questões que envolvem as políticas públicas, dificilmente encontrará algo que sintetize de forma tão aguda e absoluta as duas grandes ameaças que rondam o direito à educação. E assim, sintetiza que, de um lado está “a razão mercantil” que direciona e orienta as políticas públicas educacionais, e assim privilegiam os resultados econômicos; e do outro lado, encontra-se o “amadorismo pedagógico” dos que cuidam dos assuntos educacionais, que na maioria das vezes são seduzidos pelos mecanismos de competição de mercado, geralmente sem a familiaridade com os aspectos educativos, além da ausência do conhecimento técnico-científico.

Em tempos de crise político-ideológica, econômica, social e por que não, ambiental e sanitária, enfrentamos ataques às áreas das ciências humanas na tentativa de desmonte da educação, seus órgãos e instituições públicas, e continuamos sem a consolidação de um Sistema Nacional de Educação no país, de modo organizado e articulado com todas as etapas e modalidades de ensino. Nessa mesma toada, após a publicação da BNCC, temos as repetidas impressões de que persistimos no projeto de nação, negando a escolarização dos cidadãos, principalmente, daqueles que vivem às margens dos centros urbanos e das áreas mais ricas.

Consequentemente, em se tratando das localidades no meio rural, essa situação é bem mais agravante, pois as políticas públicas educacionais tendem a caminhar para a direção do controle de gastos públicos, balizado pelo insistente discurso da austeridade e da falta de investimentos prioritários, em que muitas vezes, são manifestadas na precariedade da estrutura/arquitetura escolar e nas péssimas condições de vida e trabalho do profissional docente.

⁸ De acordo com Freire (2003, p. 117), o conceito de cultura, como “toda criação humana” ou “como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez”.

⁹ Diane Ravitch foi secretária-assistente de educação do governo de George H.W. Bush, no início da década de 1990 e que ajudou a implantar as reformas neoliberais introduzidas no sistema escolar norte-americano.

No contexto da Educação Básica, com destaque, para a educação das escolas do campo, historicamente, as condições físicas de infraestrutura, arquitetura, de materiais didático-pedagógicos e tecnológicos sempre foram precarizadas e adaptadas às condições trazidas das escolas da cidade para as escolas do campo.

Portanto, nossa crítica com relação aos limites da BNCC para melhoria da qualidade social da Educação do Campo, diz respeito a ausência do reconhecimento por parte do Estado e de suas políticas públicas, das desigualdades em que vivem as populações do campo, das águas e das florestas, o que dificultam o acesso, a permanência e a progressão formativa dos estudantes das escolas do campo. A exemplo disso, temos um currículo implementado com base na atual BNCC que não evidencia e valoriza as especificidades locais e os reais interesses formativos dos camponeses.

Assim, ao pensar nos impactos da BNCC para essa modalidade de ensino, precisamos apresentar a definição jurídica da população do meio rural, conforme estabelecido no Decreto 7.352/2010, em seu Art. 1º:

§ [...] populações do campo: “agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (Brasil, 2010, p. 1).

O Decreto de 2010 baseia-se em um conjunto de princípios e de procedimentos que objetivam atender a população camponesa nas mais variadas formas de produção da vida e trabalho na terra, na água e na floresta, e das demais populações que produzam condições materiais de existência a partir das atividades no meio rural. Neste sentido, em nossa defesa da Política de Educação Básica do Campo, instituída por meio do Decreto nº 7.352/10, nos encontramos situados no polo oposto aos interesses do mercado financeiro, os quais encontram-se materializado na BNCC.

Portanto, essa configuração das populações do campo que integram as diferentes etapas e modalidades de ensino, foi impactada pela implementação da BNCC, sobretudo, na Educação Básica, que segundo Cury (2008), é um conceito mais que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo aos seus cidadãos, principalmente aos filhos/filhas da classe trabalhadora, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização e trabalho escolar.

Ao longo de décadas, esse modo operante do Estado para gerir a Educação Básica, dentre as modalidades de ensino, a Educação do Campo, vêm demonstrando progressivos graus de padronizações, profundamente standardizadas, alinhadas e articuladas às avaliações internacionais, viabilizando mecanismos de descentralização e transferência de responsabilizações dado ao universo escolar, a família e sociedade de modo geral. Ou seja, a promoção da precarização da educação pública brasileira, necessitando uma reabertura para novos debates e discussões e perspectivar mudanças na estrutura educacional e atual conjuntura do país (Eça; Nunes, 2021).

Com relação ao Estado brasileiro, para um melhor entendimento, a intempestiva implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto de sua elaboração e aprovação, mesmo já sendo em parte, um pleito antigo de reivindicações dos movimentos dos pesquisadores e de estudiosos em currículo, foi uma decisão política de caráter ideológico aplicada verticalmente. Logo, a sua elaboração e aprovação implicou em questões sociais e econômicas e colocou os educadores, especialmente, os que atuam nas escolas do campo e àqueles que atendem aos estudantes na cidade, a se depararem com inúmeros desafios com os quais não estavam sendo preparados.

O referido documento datado (2017-2018) e que deveria ser pautado em princípios democráticos, com a participação efetiva da sociedade na sua elaboração e na garantia de direito de aprendizagens, não traz em sua construção o efetivo envolvimento dos profissionais e pesquisadores da Educação Básica. Uma vez que a lei foi aprovada em um período histórico de exceção política no país, em que o ex-presidente Michel Temer, sob forte apoio das bases dominantes-hegemônicas, fora empossado na esteira de um golpe cívico-parlamentar.

Assim, a BNCC foi implementada em dois momentos, a saber: um para a educação infantil e o ensino fundamental no ano de 2017; e outro para o ensino médio, etapa final da educação básica, em 2018, demonstrando existir fragmentação do conhecimento e do desenvolvimento humano, contrapondo a concepção crítica entre os objetivos e direitos de modo equitativa, previsto nos ordenamentos jurídicos, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2017) e no vigente Plano Nacional de Educação, - o PNE, Lei n. 13.005/2014. Cabe ainda ressaltar que o PNE (2014-2024) foi prorrogado até a data de 31 de dezembro de 2025, a partir da Lei 14.934/2024.

Dessa forma, há evidentes contradições quando dispõe sobre a educação infantil como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e o ensino fundamental e modalidades de ensino, pautados em padrões de competências e habilidades essenciais, traduzido de maneira única numa espécie de produtos e serviços a serem oferecidos aos moldes de uma empresa. Enquanto o ensino médio, projeta os estudantes a planejarem uma carreira pautada na nova economia de disputa, de produtividade e eficiência, profundamente alinhada ao neoliberalismo imposto, principalmente pelos organismos multilaterais de interesses mercadológico, de modo a descartar completamente a formação humana de cidadão emancipado pelo projeto de capital humano.

Diante dessa configuração conflitante, imposta de maneira fragmentada, determinista e verticalizada, a BNCC, sob contexto de crise e de profundas disputas político-ideológica, econômica e social, perpetua as desigualdades educacionais locais e regionais, afetando, sobremaneira, os estudantes das escolas do campo.

Retomamos as considerações de Molina e Antunes-Rocha (2014), pois estas pesquisadoras apontam que os educadores devem precisamente, organizarem suas práticas pedagógicas no sentido de provocar rupturas à pedagogia hegemônica de maneira que estas possam ser conformadas nos espaços educativos, e possam contribuir para investigar, problematizar e intervir na realidade.

Esses pressupostos não se encontram previstos nos novos ordenamentos legais e na própria BNCC, em que as *práxis* devem ser orientadas a partir da pedagogia das competências, que, “sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho” (Perrenoud, 1999, p.12).

Desse contexto, revisando o passado e com o olhar do presente, pode-se observar que os modelos curriculares implementadas na educação brasileira, a partir de 1980, quase sempre foram elaboradas dentro de um contexto globalizado sob constantes crises da economia capitalista e com isso, buscando sempre orientar o Estado, direcionando ações e propostas desenvolvidas no âmbito educacional, impactando diretamente na matriz e referencia curricular das unidades escolares do campo e cidade e nas atividades didático-pedagógicas que são desenvolvidas pelos profissionais da educação.

István Mészáros (2011, p.100), ao problematizar os efeitos nocivos do capitalismo para a sociedade de modo geral e, conseqüentemente, para o campo educacional, assevera que diante das “[...] condições de crise estrutural do capital, seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrollabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral”.

Ao refazer os caminhos curriculares no Brasil e no tocante a intempestiva implementação da BNCC e seus impactos na educação das escolas do campo, Freitas (2018, p.35) afirma que, “[...] entender os objetivos finais deste processo e os meios de destruição da escola pública que são postos em marcha é fundamental para que se possa organizar a resistência”. Essas mobilizações de resistência quase sempre estiveram em pauta nos movimentos de luta por uma educação do e no campo. Sendo assim, essas incipientes mudanças curriculares podem ser observadas pelas alterações dos modelos de bases e currículo a nível nacional com recorte das décadas a partir 80, até os dias atuais, com a BNCC, conforme demonstrada no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Modelos de Bases e Currículo da Educação Nacional – Recorte 1980 a 2024.

PERÍODO	MODELOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	CURRÍCULO ESCOLAR	MARCO LEGAL
Anos 80	Guias Curriculares	Grade Curricular	Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.
Anos 90	Parâmetros Curriculares Nacionais	Quadro Curricular	MEC/SEC- 1997 – 1º ao 5º ano 1998 - 6º ao 9º ano 2000– Ensino médio
Anos 2000/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais	Estrutura Curricular	Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010
Atual 2017/atual	Base Nacional Comum Curricular (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Matriz Curricular	Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017
Atual 2018/atual	Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio)	Matriz Curricular	Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018.

Fonte: Elaborada pelos próprios autores (2024).

Conforme podemos observar no quadro acima, ao longo das últimas décadas, a organização curricular foi sofrendo alterações. A exemplo disso, na década de 1980 o modelo utilizado era o Guia curricular, e o currículo era denominado de “grade”, que soa como espécie de prisão dentro da ambiência escolar. No decorrer da década de 1990, o modelo adotado era

os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁰, sendo o currículo designado como quadro, fechado entre as disciplinas sem aderência entre elas, não havendo espaço para a interdisciplinaridade; nos anos 2000, o modelo passou a ser as Diretrizes Curriculares, que trazem no bojo as orientações com instruções ou indicações para estabelecer um plano de trabalho ou ação pedagógica no universo educacional, contemplando todas as etapas e modalidades de ensino, inclusive a modalidade de ensino da Educação do Campo associadas a linhas que definem e regulam um traçado ou um caminho para constituição da identidade campesina. Por fim, mas não menos importante, a partir dos anos de 2017 e 2018, entrou em vigor a BNCC, sendo mantida a designação do currículo enquanto matriz curricular pautada na pedagogia das competências.

Dessas normas, parâmetros, diretrizes e procedimentos, resultaram evidentes transformações nos currículos escolares do Brasil. Argumentamos que, esses pressupostos prevalecem de todo modo influenciando na maneira de gestar a educação, e também na regulamentação das portarias, decretos, pareceres e resoluções no âmbito educacional.

Entretanto, a título de provocação, se já existiam as clássicas diretrizes curriculares e projetos políticos pedagógicos nas escolas, porque então seria necessário a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular, que além de fragmentada vêm comprometendo os currículos das escolas, principalmente, as situadas no campo, sobretudo, a autonomia da gestão e suas dimensões nos aspectos administrativo, didático-pedagógico, financeiro e seu compromisso sócio-político de formação humana? (Eça, 2022).

Sobre essa questão, podemos refletir juntamente com Saviani (2016, p. 75) quando ele diz que não seria preciso ou não haveria necessidade de implementar a Base Nacional, se já tínhamos efetivado as Diretrizes Curriculares Nacionais e que, estão mantidas até hoje. Então, “qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à ‘base nacional comum curricular?’”. De acordo com o próprio autor, o objetivo da Base seria de ajustar e adequar aos padrões de avaliações orientadas pelos organismos internacionais, como exemplo o PISA, Prova Brasil, SAEB, dentre outros, conferida por meio de exames padronizados na organização da educação nacional.

¹⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais é um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País e por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (Brasil, 1997).

Asseveramos que, esses dispositivos de verificação da aprendizagem, não apresentam um referencial teórico-metodológico com clareza e de maneira com que os docentes e discentes das redes ou sistemas de ensino em todo o país compreendam os conteúdos (saberes) e práticas pedagógicas. Com relação à modalidade de ensino do campo, isso se torna algo bem mais complexo do ponto de vista das unidades escolares por este envolver as singularidades, especificidades, valores e particularidades dessas populações, cuja matriz de referência curricular deve permear por um processo amplamente discutido, pensando, planejado e analisado, antes de ser implementado.

Portanto, podemos considerar que há indícios suficientes para debater e discutir sobre as concepções práticas e teóricas dos currículos das escolas da cidade e com um olhar mais apurado com as escolas do campo, sobretudo, com o *modus operandi* da BNCC, influenciadas pelas políticas públicas de cunho neoliberal, tecnicista e gerencialista, que passa a interferir no universo educativo, na família, na cultura, na economia, ou seja, de modo geral na sociedade. Pois, logo após a implementação da BNCC, ocorreram mudanças severas que reverberaram na organização do trabalho pedagógico e que implicaram e implicam até a atualidade em possíveis contradições, assim, elencadas no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Análise das Implicações e Contradições da BNCC.

BNCC - IMPLICAÇÕES/CONTRADIÇÕES
1. É um documento oficial datado que chega em um período de profundas contradições da realidade política e educacional no Brasil.
2. Aparece no cenário brasileiro sobre críticas ao retorno de ideias para a sociedade que já foram criticadas anteriormente.
3. Quebra uma regra constitucional de que a educação é um direito social, público e subjetivo.
4. Apresenta vestígios de décadas anteriores, mais precisamente dos anos 40, onde a educação se configurava como capital humano para o trabalho.
5. Ambas as BNCCs (2017-2018), são consideradas anacrônicas – fora da curva da história, apesar de estar sob forma vigente de Lei.
6. Retira o protagonismo do professor licenciado.
7. Epistemológica, pode ser considerada uma esquizofrenia mercadológica.
8. Evidente contradição da Educação Infantil como direitos de aprendizagem com o Ensino Fundamental de competências essenciais neoliberalista.

Fonte: Elaborada pelos próprios autores (2024).

Como vimos no quadro acima, o documento chega até as escolas da cidade e do campo sobre duras críticas de um retorno às ideias de que já foram criticadas em décadas anteriores, ou seja, apresenta em seu teor vestígios que foram aplicadas anteriormente, precisamente dos anos 40, onde a educação se configurava como capital humano para o mundo do trabalho

(Costa, 2018a; Costa, 2018b). Nessa direção, existe também uma quebra da regra constitucional de que, como princípio, a educação é um direito social, público e subjetivo.

Assim, existem evidências que apontam para uma descontinuidade na primeira etapa, uma vez que a Educação Infantil tem por objetivo a aprendizagem enquanto o Ensino Fundamental de 9 anos, baseia-se em competências essenciais neoliberalista, que dão poucas evidências as características peculiares das modalidades de ensino, dentre elas, a educação do campo; finalizando com a última etapa da Educação Básica, o ensino médio, voltado à formação dos estudantes para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana que, segundo a perspectiva marxista, está intimamente ligada à ideia de emancipação e ao desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade, contrariando assim, o estabelecido nas metas 2, 4 e 7¹ do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014).

Diante das exposições citadas, a unidade de ensino deve propor uma mobilização junto aos participantes em torno do processo educativo, diretamente em articulação com uma proposta curricular que reorienta os componentes disciplinares, atrelada aos aspectos ligados à cultura, à identidade escolar, à vida e ao trabalho, ou seja, um projeto de educação que queremos para a sociedade ou para os cidadãos do campo e da cidade, como exemplo as implementações dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP, junto as Diretrizes Curriculares que julgamos serem mais democráticos, participativos, humanistas e autônomos, uma vez que são resultados de uma elaboração coletiva.

No âmbito das escolas do campo, a concepção de direito à educação e de progressão formativa, mesmo sendo um projeto de disputa antagônico, não pode ser descolada do projeto histórico da classe trabalhadora, logo, não deixa de ser um compromisso sócio-político que exige tempo, espaços educativos de vida social, de produção e trabalho coletivo.

Eça e Santos (2023 p. 247) entendem por trabalho coletivo aquele que é realizado por diversos sujeitos com um objetivo comum ao restante do grupo, portanto, as decisões só são coletivas, quando possibilitam a participação da coletividade na proposição e elaboração de propostas, e também na tomada de decisão, seja de um determinado movimento social,

¹**META 2** - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE; **META 3** - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento); **META 7** - 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.

unidade escolar ou qualquer outro agrupamento. Neste sentido, a BNCC não estaria de acordo com os anseios dos camponeses, pois em seu processo, muitas de suas decisões ocorreram de modo centralizado e em contradição aos reais interesses dos educandos e educadores do campo.

Desse contexto, podemos elencar alguns dos aspectos político-ideológicos implícitos da BNCC, que impactam diretamente na educação do campo e da cidade que se desdobraram em fatores condicionantes e determinantes, conforme apontado no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Aspectos político-ideológicos da implementação da BNCC

CENÁRIO POLÍTICO-IDEOLÓGICO DO BRASIL (2017-2018)
CNE assume função de órgão de governo, deixando de representar sua função enquanto organismo de Estado, ou seja, não se articulava com o Sistema Nacional de Educação (SNE)
Desprofissionalização do trabalho docente/Descaracterização do ensino na Educação Básica
Entendimento restrito e conteudista da BNCC
Esvaziamento dos currículos e desqualificação o processo formativo
Vinculação do Currículo à avaliação de larga escala
Falta de articulação da BNCC com as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica
A BNCC desconsidera as desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais e a ausência de recursos didático-pedagógicos para implementação das reformas educacionais

Fonte: Criada pelos próprios autores (2024).

Nesse sentido, é possível observar sobre o aspecto político-ideológico durante o período de aprovação da BNCC que, o Conselho Nacional de Educação (CNE) assumiu a função de órgão do governo e não de Estado, perdendo foco dentro do Sistema Nacional de Educação (SNE) como uma estrutura organizacional e regulatória que integra, coordena e articula políticas, programas, instituições e ações educativas de um país, ou seja, que propõe a articulação entre os sistemas de ensino estaduais e municipais sob a coordenação da União. Entretanto, na perspectiva de autores da área, a exemplo de Saviani, não temos um Sistema Nacional de Educação, e sim um Sistema Nacional de Ensino.

Portanto, nos períodos de 2017 e 2018, o CNE esteve alinhado aos interesses dos dirigentes do mercado financeiro, e o resultado foi a elaboração da BNCC, em que ocorreu uma cisão entre o currículo e os dispositivos de verificação de aprendizagem. Dessa maneira, seguindo a vinculação estreita entre o currículo e as avaliações externas em larga escala, standardizadas, ocorrendo o esvaziamento e empobrecimento dos currículos escolares em todo o Brasil e de maneira mais incisivas, nas escolas do campo.

Dada a situação podemos observar os impactos dos aspectos econômicos quando relacionados a implementação da BNCC, refletindo seus prejuízos na Educação do Campo, vista por décadas pela predominância e origem sob modelo agrário e de desenvolvimento econômico voltada à atenção aos latifundiários, à monocultura e ao perverso sistema do agronegócio. E por esse caminho, quando se trata de políticas públicas educacionais essas, chegam até as unidades escolares do campo imbuídos de concepções urbanocêntricas, recheadas de aspectos da vida urbana tida como parâmetro social e do meio rural como espécie de ambiente a ser adaptado a essa concepção.

Identificamos também que a implementação da BNCC traz aspectos econômicos que contrapõe o ideário de formação humana, ao apresentar a educação como mercadoria para as especulações do universo empreendedor, cuja reformas de fato se configura como empresarial, conforme apontado no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Aspectos Econômicos da implementação da BNCC.

CENÁRIO ECONÔMICO BRASILEIRO (2017-2018)
Subordinação da educação ao capital, ressignificando conceitos de flexibilização, autonomia e descentralização e principalmente da austeridade, como exemplo o fechamento das escolas do Campo.
Estímulo ao um mercado privado para aquisição de livros e materiais didáticos de forma homogênea/padronizados atendendo a demanda dos empresariados.
Capacitações de professores tanto das escolas da cidade como também do campo, via empresas nacionais, conglomerados internacionais (consultorias e assessorias)
Enfoque curricular tecnicista, baseado em competência e produtividade, desrespeitando as particularidades, especificidades e diferenças.

Fonte: Criada pelos próprios autores (2024).

Como vimos no quadro apresentado, refletindo sobre esse aspecto, ao refazer o percurso histórico, percebemos que diversos grupos sociais têm lutado incessantemente em prol da democratização, da igualdade, da equidade e da cidadania, mas de forma bastante precária e enfraquecida. E isso têm se arrastando na esteira das desigualdades até os dias atuais entre nossos líderes que governam autocraticamente, desmobilizando toda a sociedade civil e os movimentos sociais organizados.

Diante dessa conjuntura de desigualdade histórica, impõe-se um ajustamento de caráter neoliberal, subordinado à globalização/mundialização atuando de maneira violenta, perversa e injusta, principalmente, com as populações que residem no meio rural - vinculados a um processo econômico e de divisão de terras, bens e renda duramente injusto e, que se articulam, orientam e se complementam sobre eixos estratégicos da desregulamentação, invasão e privatização.

Devemos ter em vista que todos esses problemas apontados vêm impactando de modo significativo a esfera educacional que se apresenta subordinada ao capitalismo, propondo e ressignificando conceitos de flexibilização, autonomia e descentralização e principalmente da austeridade, como exemplo o fechamento das escolas do campo com discurso sem precedentes de economia de gastos públicos.

Antes mesmo do surgimento da BNCC, observamos o descaso do Poder Público com relação às escolas do campo, mesmo com ordenamento da Lei n. 12.960 de 27 de março de 2014¹², o fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas, tornou-se uma prática vinculada as concepções políticas-ideológicas e com bases econômicas que se fundamentam nos moldes do neoliberalismo, sustentadas pela negação dos direitos aos povos camponeses.

Segundo Oliveira, Silva e Silva (2018), a região Nordeste é a mais afetada pelo fechamento dessas unidades, com um número de 2.883 escolas, o que corresponde a mais de 70% do total de escolas fechadas no Brasil. Dessa maneira, o fechamento das escolas do campo, cujos alicerces se sustentam através da negação dos direitos à educação, historicamente, tem marcas que foram silenciadas pela omissão por parte do Estado e Governo.

Um outro descaso do Poder Público, evidencia-se no processo homogeneizador e padronizador com que é realizada a escolha, aquisição e distribuição dos livros e materiais didático-pedagógicos para as escolas do campo e da cidade. As compras ou aquisições desses materiais/produtos estimulam o mercado privativo, obedecendo uma demanda dos empresariados, associados aos aperfeiçoamentos/formações de professores que atuam nas unidades de ensino, via empresas nacionais, consultorias e assessoria, geralmente, com foco no currículo tecnicista, alicerçado por competência e produtividade, desrespeitando as particularidades, especificidades e diferenças.

Para além dos mecanismos de lei, principalmente na BNCC, podemos observar entre as redes e sistemas de ensino que, os movimentos de autonomia quase sempre são utilizados de forma invariável e com dubiedade no universo escolar e se encontram sob constantes contradições entre descentralização e desconcentração, tratadas como sinônimas. Essas

¹² Art. 28.... Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar" (Brasil, 2014).

ações são recorrentes nas unidades escolares e acontecem ainda de modo tradicional, ou melhor, de modo clássico e cultural, tendo em vista que os gestores escolares ainda são escolhidos pelo chefe do executivo, respeitadas as indicações políticas de seus pares.

Nesse sentido, a “soberania” brasileira passou por longe de ser fruto de uma sociedade entregue por ato revolucionário e emancipador, a sua cultura política está bem mais próxima de uma racionalidade econômica liberalista caracterizada pelo gerencialista, do que simplesmente “democrática” como dispõe nas respectivas leis (Eça, 2021).

E nesse movimento de avanços e retrocessos na educação em todo território do país, há constantes oscilações entre o autoritarismo, centralidade e liberdade sobre os aspectos ligados a utilidade e necessidade, a razão e vontade em que quase sempre se reinventam de maneira verticalizada, impactando diretamente sobre as políticas públicas educacionais, até chegarem à educação do campo.

Sendo assim, quase três décadas já se passaram após a publicação da 3ª LDB, e em tempos obscuros de desmonte a educação pautada em princípios marcados por uma perspectiva neoconservadora, entra para o cenário brasileiro de modo oficial, a BNCC e suas implicações nas modalidades de ensino, especialmente, a da Educação do Campo. Dessa forma, a política econômica responsável pela criação da BNCC recrudesce e potencializa retrocessos que vem sendo implementados e defendidos por segmentos da sociedade brasileira e compromete, paulatinamente, a educação, se apresentando com forte viés privatista.

Assim, as disputadas pela gestão da educação pública promove o favorecimento do mercado e do capital, que articuladas às avaliações de larga escala e/ou externas, transferem algumas das responsabilizações¹³ para a gestão escolar, culpabilizando os educadores e educadoras pelo fracasso escolar e que impacta no sentido social.

No Quadro 5, apresentamos os impactos da adoção de modelos neoliberais de verificação da aprendizagem, orientados segundo a BNCC:

¹³ Conforme aponta Eça e Santos (2023, p. 241), importante ressaltar, que não se trata de desresponsabilizar o educador ou a comunidade escolar em sua mediação ou condução do processo educativo, mas sim, revelar as condições de compreender de forma crítica e reflexiva a sua própria práxis na ação didático-pedagógica, bem como despertar para a complexidade das teorias e métodos que orientam o desenvolvimento do trabalho docente e se posicionar como agente participativo na construção e desenvolvimento de um projeto de nação que assuma o protagonismo, no nosso caso, o lugar do indivíduo do campo.

Quadro 5 – Aspectos Sociais da implementação da BNCC.

CONTEXTO SOCIAL
Privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades locais e escolares
Ausência de articulação com as modalidades de ensino (EJA, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica)
Pouca discussão com a sociedade civil organizada (verticalizado, centralizado)
Processos e propostas curriculares sem a respectiva participação de docentes e discentes.

Fonte: Elaborada pelos próprios autores (2024).

Sobre os aspectos sociais, percebemos que ao ser implementada, a BNCC privilegia especialistas fora do contexto da educação e subalterniza as comunidades escolares, locais e regionais, sem nenhuma proposição de diálogos desde a sua 1ª versão, portanto, há uma lacuna na articulação com as respectivas modalidades de ensino, Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Educação Especial/Inclusiva, Educação Profissional e Tecnológica e consequentemente, a Educação do Campo. Uma vez que as propostas e programas sem a efetiva participação dos docentes e da comunidade se tornam sem significado, não contemplando as especificidades de cada lugar, território ou região.

Assim sendo, houve pouca discussão com a sociedade civil e suas representações locais, contrapondo o processo decisório e o princípio democrático estabelecido nos documentos oficiais da nação e precisamente da educação.

Por esse caminho, a educação brasileira vem se transformando numa proposta mercantilizada e tecnicista, proveniente dos organismos internacionais que ditam as metas e decidem a melhor forma de organização da educação no país, sem considerar as desigualdades e diferenças culturais, e com isso, alterando as condições de vida e trabalho das pessoas, seja das localidades do campo ou da cidade, agravando, sobremaneira, a possibilidade da oferta da qualidade social do ensino, da aprendizagem e desenvolvimento.

Com relação as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, Gomes (1999, p. 23) nos conduz a refletir acerca da relação entre currículo e diversidade, apontando alguns desafios e implicações a exemplo da própria constituição das propostas curriculares que atravessam o cotidiano e a vida escolar. Desse modo, na contramão da BNCC, argumentando com base no autor que, “[...] o currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdo”, uma vez que ele possui caráter histórico que se constitui numa relação social e humana, no sentido de que, “[...] a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas”.

Partindo dessa ideia, Eça e Nunes (2021) afirmam que, pensar e planejar o currículo no âmbito da base curricular, e aqui, destacamos a educação das escolas do campo, precisam respeitar as peculiaridades e especificidades de suas etapas e modalidades de ensino, devendo ser algo profundamente analisado, pois,

O currículo assim compreendido, requer um comprometimento com a formação social e integral dos sujeitos implicados em contextos diversos e atravessados pelos marcadores da diferença de gênero, sexualidade, raça e credos. Ao passo que na contramão, temos e vivemos em um país tão desigual e perverso pela escancarada falta de oportunidades que comprometem diretamente a educação e o ser cidadão (Eça; Nunes, 2021).

Portanto, torna-se evidente a necessidade de se definir a política curricular no país, que seja consciente das mudanças na forma em que está atualmente estruturada, e que se proponha a ressignificar uma base voltada para a realidade da sociedade, considerando outros aspectos ligados à autonomia e à liberdade dos sistemas ou redes de ensino e suas instituições escolares, não de forma linear, verticalizada ou centralizada, respeitando as características dos estudantes e as singularidades de cada localidade ou região nos diferentes aspectos e contextos (político, social, econômico), assegurando, assim, a qualidade da educação básica do país.

Considerações finais

O debate em torno da Educação do Campo e Base Nacional Comum Curricular- BNCC no contexto de crise político-ideológica, econômica e social, ainda se configura como sendo um tema importante a ser analisado, uma vez que, a longo prazo as questões que versão sobre etapas e modalidades de ensino, cada vez mais, vão se agravando, principalmente, pelas perversas e escancaradas desigualdades sociais provocadas pelo capitalismo exacerbado, implicando diretamente nas populações do meio rural, sobretudo, na educação das escolas do campo.

Assim, com o aprofundamento da discussão, foi possível compreender algumas ideias de autores clássicos e contemporâneos e limites dos marcos legais e documentais, que existem fatores que estão implícitos na BNCC, que diretamente influenciam na modalidade de ensino da educação do campo, na forma de organização curricular e pedagógica, nas

representações e instituições da sociedade civil de um modo geral, e que de certa forma acaba resultando no enfraquecimento da classe trabalhadora em seu processo de desenvolvimento social e emancipação, além de impedir a sua compreensão da realidade pelo esvaziamento teórico da categoria chamada cidadania.

Para além disso, o respectivo documento oficial, apesar de estar em vigor, não se enquadra na perspectiva crítico-democrática-participativa e humanística, devido ao grau de complexidade, além da incompletude e limitações, bem distante da formação humana, colocando os educadores e educadoras frente a vários desafios, sendo necessário uma profunda resignificação e ampliação do espaço de diálogo para assegurar a qualidade social da educação básica, pública e gratuita.

Conclui-se, portanto, que a BNCC, em meio a um contexto de crise político-ideológica, econômica e social, se baseia na pedagogia das competências; retira o protagonismo do professor licenciado e a autonomia das universidades; reacende diversos conflitos para a carreira pessoal e profissional, e que, conseqüentemente, vêm se desdobrando e fortalecendo a precarização da educação brasileira, com destaque para a invisibilidade da modalidade de ensino da educação do campo. Logo, necessitamos ampliar o debate para novas possibilidades de mudanças na atual estrutura educacional e da conjuntura do país.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 25 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei N. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a Implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2017.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2018.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4,** de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Capítulo II Seção IV Educação Básica do Campo, 2010. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Brasília, DF: Casa Civil, 2024.

BITTENCOURT, J. Educação Integral no contexto da BNCC. **e-Curriculum**, v.17, n.4, p.1759-1780, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1759-1780>

CHEPTULIN, A. **A dialética Materialista** – Categorias e leis da dialética (Parte IV). São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2004.

COSTA, R. **Estado, política de educação e ensino.** 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2018a.

COSTA, V. S. S. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulamentação do currículo, da dimensão global ao local:** o que pensam os professores? 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018b.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v.38, n.134, p.293-303, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>

EÇA, A. C.; NUNES, C. P. Implicit aspects of the National Common Curricular Base: some implications in the current context. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v.2, n.1, p. e12326, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20952/jrks2112326>

EÇA, A. C. **Narrativas sobre o Trabalho do Gestor Escolar:** desafios e implicações para construção da autonomia. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

EÇA, A. C.; SANTOS, A. R. O direito à Educação no Brasil e a Política de Formação de Educadores da Perspectiva do Programa Formacampo na Bahia. In: NUNES, C. P.; GOMUNDANHE, A. M.; FREIA, A. C. B. (Orgs.). **Avaliação educacional, currículo e formação de professores:** experiências desde Brasil e Moçambique. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2023. p.229-272.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

GOMES, N. L. **Indagações sobre o currículo:** diversidade e currículo. Brasília: MEC, SEB. 1999.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1 ed rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no âmbito das Políticas de Formação de Educadores - Reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, v.22, n.2, p.220-253, 2014. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v22i2.0220>

OLIVEIRA, L. C. L.; SILVA, L. P. C.; SILVA, M. F. Fechamento das Escolas do Campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta. **Revista Teias**, v.24, n.72, p.330-342, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2023.67227>

PARO, V. F. **Diretor escolar**: educador ou gerente. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, J. C. O. A.; SILVA, D. O. V.; CARDOSO, E. A. M.; NUNES, C. P. A educação do campo em tempos de privatização e golpe. **Cenas Educacionais**, v.1, n.1, p.111-128, 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5141>

SANTOS, A. R.; SILVA, A. F.; TERREROS, M. I. G. A BNCC e o parâmetro do mercado para a qualidade do ensino: contrassenso a uma educação crítico-emancipatória. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, v.2, n.1, p.1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/poliges.v2i1.8526>

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, v.4, p.54-84, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.voi4.296>

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2015.