



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FRANCISCO SAMUEL DE SOUSA E SILVA

**AS ESCOLAS DO CAMPO DO CEARÁ E A BNCC: A ESTRUTURAÇÃO DOS
CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

FORTALEZA

2022

FRANCISCO SAMUEL DE SOUSA E SILVA

AS ESCOLAS DO CAMPO DO CEARÁ E A BNCC: A ESTRUTURAÇÃO DOS
CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação. Área de concentração: Trabalho e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Rozimar Machado e Rocha.

FORTALEZA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S58e Silva, Francisco Samuel de Sousa e.
As Escolas do Campo do Ceará e a BNCC: A Estruturação dos Currículos da Educação do Campo. /
Francisco Samuel de Sousa e Silva. – 2023.
119 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profª. Dra. Antonia Rozimar Machado e Rocha.
1. BNCC. 2. Reformas Educacionais. 3. Escolas do Campo. 4. Educação do Campo. 5. Educação
Brasileira. I. Título.

CDD 370

FRANCISCO SAMUEL DE SOUSA E SILVA

AS ESCOLAS DO CAMPO DO CEARÁ E A BNCC: A ESTRUTURAÇÃO DOS
CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Trabalho e Educação.

Aprovada em: 20/10/2022.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Antonia Rozimar Machado e Rocha (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Clarice Zientarski
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão
Universidade Federal do Amazonas (UFMA)

Dedico esta dissertação ao meu bom Deus por sua graça e amor. Aos meus pais, Colombo e Terezinha, pelo cuidado e dedicação a minha criação e educação. Por fim, e não menos importantes, a todos os professores que me possibilitaram chegar a este momento, na pessoa da professora Clarice Zientarski.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao cume da montanha, ao contemplar o novo horizonte, logo se esvai qualquer sensação de cansaço e fadigas da longa jornada, que são dissipadas pelo insuperável e ímpar êxtase da conquista de um sonho. Todavia, os vencedores nunca vencem só, mas, se chegaram ao topo, foi graças a camaradas que lhes ajudaram.

Ao concluir mais esta fase da minha vida, a saber, obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira, passa um filme, não daqueles calmos e ordeiros, mas, sim, daqueles que não temos tempo sequer de levantar para tomar água. Nessa história, existem personagens que foram imprescindíveis para a realização desse sonho.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder graça e força para resistir e persistir nos tempos mais difíceis, por sua proteção e cuidado ao longo de toda minha vida. A fé, essa companheira discreta e silenciosa, mas que sempre se apresenta como conselheira nos tempos incertos; como escudo nos tempos de aflição; como fortaleza nos tempos de lutas, converteu-se em um alicerce forte onde firmei meus pés nesta jornada.

Meus sinceros agradecimentos, e reconhecimento, aos meus pais, Antonio Colombo e Silva e Terezinha de Sousa e Silva, que me criaram, educaram e me instruíram. Meu pai me inspirou e incentivou o amor aos livros e aos estudos; minha mãe moldou em mim a generosidade e humanidade: sempre que um pensamento mal e agressivo me assaltava os pensamentos, logo lembrava que, em minha casa, fui instruído no amor.

Agradeço aos meus irmãos e amigos do PPGE da FACED que ombream comigo, nesta jornada, e permitiram que, para além da formação acadêmica, tivéssemos também formação humana e política. Anderson, Hermenson, Rosângela, Ivan, Tito, Braz, Sol, amigos que levo no coração. Aos camaradas do PPGE de todas as linhas que sempre me apoiaram na Representação Estudantil do PPGE.

Não posso esquecer-me de agradecer aos técnicos administrativos do PPGE, Hélcio, Morgana, Sérgio e Ariadina, os quais foram sempre prestativos e atenciosos em atender a mim e aos estudantes quando solicitados. Agradeço à coordenação do PPGE, na pessoa de seu vice-coordenador prof. Paulo Barguil e da diretora da FACED profa. Heulália Rafante.

Por fim, agradeço aos meus professores que me ajudaram nesta longa jornada, à professora Antonia Rozimar Machado Rocha, minha querida orientadora Rozi, por sua generosidade e cuidado; à minha querida professora Clarice Zientarski, uma amiga, uma mãe, mas, sobretudo uma educadora/lutadora aguerrida – coordenadora dedicada do PPGE e

guerreira. Faltariam palavras para agradecê-la. Meus sinceros agradecimentos à professora Arminda, da UFMA, que honrou e enriqueceu minha banca examinadora com suas ricas e preciosas contribuições.

Nossa ideia central era:
Como podemos ser livres?
Antônio Gramsci

RESUMO

A presente dissertação analisou a estruturação do currículo das Escolas do Campo do estado do Ceará a partir dos seus Projetos Políticos Pedagógicos – PPP ante a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Para a realização deste estudo, foram efetivadas pesquisas bibliográficas e documentais; ademais, durante o seu curso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com a coordenação de uma escola do campo – Escola Filha da Luta Patativa do Assaré (Escola de Assentamento da Reforma Agrária), com um responsável pelo setor da educação do MST e um responsável pela Educação do Campo da SEDUC/Ce. Os dados foram analisados a partir do método do materialismo histórico-dialético, tendo como perspectiva educacional a pedagogia histórico-crítica. O objetivo geral da pesquisa consistiu em: analisar como as escolas do campo do estado do Ceará estruturam os currículos, com ênfase na Escola Filha da Luta Patativa do Assaré, de modo a defender as especificidades da Educação do Campo, diante das prerrogativas estabelecidas pela BNCC, tendo como objetivos específicos analisar o contexto da educação brasileira no pós-golpe de 2016; compreender os conceitos e características de Educação do Campo e as escolas do campo e suas especificidades; e identificar como as escolas de ensino médio dos assentamentos da Reforma Agrária no campo do estado do Ceará estruturaram seus PPPS, diante das especificidades da Educação do Campo e da aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC no Brasil. Para se compreender as relações e contradições entre escolas do campo e a BNCC, analisaram-se as reformas neoliberais impostas à educação brasileira no pós-golpe de 2016 – como a da Escola sem Partido, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC – e suas implicações na Educação do Campo. Trouxemos à guisa – ainda que sucintamente – a oportunista expansão da EaD ante a pandemia da Covid-19 por meio do placebo da educação remota, como essa questão prejudicou as escolas do campo, pois os mercadores capitalistas institucionalizaram a exploração da educação, tratando-a como bem e serviço, e não mais como direito. Partimos de uma fundamentação teórica embasada em Caldart (2017; 2012a; 2012b), Frigotto (2017; 2010; 2003), Marx (2012; 2011; 2010; 1987), Nogueira (1993), Ponce (1998) e Saviani (2013; 2008; 2007, etc.), para termos um panorama crítico do contexto socioeducacional no qual se deu a aprovação da BNCC e compreendermos como as escolas de ensino médio do campo do estado do Ceará – dos Assentamentos da Reforma Agrária – estruturaram seus currículos, de modo a resguardar as especificidades da Educação do Campo em seus assentamentos mesmo ante as grades da BNCC galvanizadas pelos organismos multilaterais.

Concluiu-se que, apesar da imposição da BNCC, as escolas de Educação do Campo de ensino médio do Ceará lograram êxito em construir alternativas curriculares expressas em seus PPPs como uma forma de resistência para não ser plenamente restringido pela BNCC. Isso se deu a partir do uso de instrumentos, como o inventário da vida e os componentes curriculares integradores (PEP, OTTP, PSC), como diferenciais pedagógicos.

Palavras-chave: BNCC; reformas educacionais; escolas do campo; educação do campo; educação brasileira.

ABSTRACT

This dissertation analyzed the structuring of the curriculum of the Rural Schools in the State of Ceará based on their Pedagogical Political Projects - PPPs before the approval of the National Common Curricular Base - BNCC, by Resolution CNE/CP n.º 2, of December 22 de 2017. To carry out this study, bibliographical and documentary research was carried out; moreover, during its course, semi-structured interviews were carried out with the coordination of a rural school - Escola Filha da Luta Patativa do Assaré (Agrarian Reform Settlement School), with a person responsible for the education sector of the MST and a person responsible for Education do Campo da SEDUC/Ce. The data were analyzed using the method of dialectical historical materialism, having critical historical pedagogy as an educational perspective. The general objective of the research was: to analyze how the rural schools of the State of Ceará structure the curricula, with emphasis on Escola Filha da Luta Patativa do Assaré, in order to defend the specificities of Rural Education, in view of the prerogatives established by the BNCC, having as specific objectives to analyze the context of Brazilian education in the post-coup of 2016; understand the concepts and characteristics of Rural Education and rural schools and their specificities and Identify how the high schools of the agrarian reform settlements in the countryside of the State of Ceará structured their PPPS, given the specificities of Rural Education National Common Curricular - BNCC in Brazil. In order to understand the relationships and contradictions between rural schools and the BNCC, the neoliberal reforms imposed on Brazilian education in the post-coup of 2016 were analyzed - such as Escola sem Partido, the High School Reform and the BNCC - and their implications in Rural Education. We brought the guise - albeit succinctly - the opportunistic expansion of EaD in the face of the Covid-19 pandemic through the placebo of remote education, how this issue harmed rural schools, as capitalist merchants institutionalized the exploitation of education, treating it as good and service, and no longer as a right. We start from a theoretical foundation based on Caldart (2017; 2012a, 2012b); Frigotto (2017; 2010; 2003); Marx (2012; 2011; 2010; 1987); Nogueira (1993); Ponce (1998) and Saviani (2013; 2008; 2007, etc.); to have a critical overview of the socio-educational context in which the approval of the BNCC took place and to understand how the secondary schools in the countryside of the State of Ceará - of the Agrarian Reform Settlements, structured their curricula, in order to safeguard the specificities of Education do Campo in their settlements even before the BNCC grids galvanized by multilateral organizations. It was concluded that despite the imposition of the BNCC, Ceará's Campo de Educação do Campo schools were successful in building curricular

alternatives expressed in their PPPs as a form of resistance not to be fully restricted by the BNCC. Using instruments such as the inventory of life and the integrating curricular components (PEP, OTTP, PSC), as pedagogical differentials.

Keywords: BNCC; educational reforms; rural schools; rural education; brazilian education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Fachada da E.E.C. Filha da Luta Patativa do Assaré.....	77
Quadro 01 – Escolas do Campo de ensino médio do Ceará.....	76
Quadro 02 – Matriz Curricular da E.E.C Patativa do Assaré - 2016-2019/2022.....	89

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAECDT	Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Congresso Brasileiro de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EAD	Educação a Distância
EEC	Escola de Educação do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EsP	Escola sem Partido
FACED	Faculdade de Educação
FCPC	Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCTIC	Ministério Da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômica
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OTTP	Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEP	Projetos, Estudos e Pesquisas
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPDT	Programa Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSC	Práticas Sociais e Comunitárias
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SEDUC-CE	Secretária de Educação do Ceará
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
STF	Superior Tribunal Federal
UFC	Universidade Federal do Ceará
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícola
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	EDUCAÇÃO BRASILEIRA PÓS-GOLPE DE 2016: REFORMAS EDUCACIONAIS.....	27
2.1	Escola Sem Partido – EsP.....	34
2.2	Reforma do ensino médio em tempo integral.....	40
2.3	A aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	44
2.4	A expansão da EaD na pandemia da Covid-19 e o placebo da educação emergencial remota.....	52
3	ESCOLAS DO CAMPO DO CEARÁ: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	61
3.1	Educação do campo: uma categoria em discussão.....	63
3.2	As concepções de educação do campo do Ceará.....	69
3.3	As escolas do campo em assentamentos da Reforma Agrária do Ceará.....	73
4	ESCOLAS DO CAMPO DE ENSINO MÉDIO DE ASSENTAMENTOS DO CEARÁ: UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA BNCC.....	77
4.1	Currículo: campo em disputa.....	78
4.2	Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré e sua proposta curricular.....	84
4.3	Escola de Ensino Médio do Campo x BNCC: contrapontos entre as propostas curriculares.....	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS.....	105
	APÊNDICE A – SUINOCULTURA.....	112
	APÊNDICE B – PISCICULTURA.....	113
	APÊNDICE C – AVICULTURA.....	114
	APÊNDICE D – CAPRINOCULTURA.....	115
	APÊNDICE E – MINHOCÁRIO.....	116
	APÊNDICE F – AGRICULTURA.....	117
	APÊNDICE G – PLANTAS MEDICINAIS.....	118

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO FILHA DA LUTA PATATIVA DO ASSARÉ.....	119
---	------------

1 INTRODUÇÃO

“Falta explicar como uma nação de 36 milhões de pessoas pôde ser surpreendida por três cavaleiros industriais e por eles ser levada ao cativo sem oferecer resistência.”

Karl Marx (2011, p. 32)

Ao ler-se esta indagação do pensador russo Karl Heinrich Marx (1818-1883) em *O 18 de Brumário de Luis Bonaparte*, obra escrita há 168 anos, tal inquietação parece tão atual e familiar que, se feita as devidas substituições de personagem, bem poderia ser capa do jornal de amanhã. Isso se efetiva quando se para a observar – perplexo – o cenário político brasileiro, assim só resta perguntar-se: como se chegou a esse ponto? Como mais de 200 milhões de pessoas se deixaram subjugar?

Por isso, antes de perscrutar o tema desta pesquisa, a saber, “As Escolas do Campo do Ceará e a BNCC: a estruturação dos currículos da Educação do Campo”, faz-se oportuno fazer uma leitura do contexto sociopolítico brasileiro para compreender as reformas educacionais pós-golpe de 2016¹, haja vista que, como já asseverava Marx (1987, p. 72): “as idéias (*Gedanken*) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força *material* dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante”. De forma que, se o pensamento dominante é o da classe dominante, logo toda exploração – e exclusão – imposta esta acaba por ser legitimada. Isso acontece porque “a classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas ideias” (PONCE, 1998, p. 169), corroborando Saviani (2008, p. 71), que, ao discorrer sobre a importância política da educação, declara em sua tese 2: “toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política”².

Esta pesquisa objetivou analisar a estruturação currículo das Escolas de Ensino

¹ Foi um golpe parlamentar, cujo processo demorou 9 meses, de 2 de dezembro de 2015 a 31 de agosto de 2016, pelo Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, a partir de denúncia por crime de responsabilidade impetrada por Hélio Bicudo (um dos fundadores e militantes históricos do PT) e pelos advogados Miguel Reale Júnior (PSDB) e Janaina Paschoal (PSDB), e encerrou-se no dia 31 de agosto de 2016 (LIMA, 2017, p. 149).

² Em seu clássico *Escola e Democracia*, o professor Dermeval Saviani, visando a ressaltar a importância da Política da Educação, dedica o quarto capítulo da referida obra a essa questão, sintetizando, por fim, a abordagem em onze teses, dentre as quais, destacamos a segunda: toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política.

Médio dos Assentamentos da Reforma Agrária no estado do Ceará³, a partir dos seus Projetos Políticos Pedagógicos – PPP, com ênfase na Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, ante as ameaças e ataques da Base Nacional Comum Curricular – BNCC à identidade regional e às especificidades da Educação do Campo.

A justificativa para esta pesquisa fundamentou-se na relevância que um currículo possui no trabalho educativo dos docentes, na formação discente, conseqüentemente, a sua centralidade nos campos de disputas das reformas educacionais, como destaca Silva (2006, p. 10 *apud* BASTOS, 2017, p. 81).⁴

O currículo tem sido sempre um dos pontos centrais dos projetos de reforma social e educacional. Sempre ocupa um espaço estratégico nas reformas, como um espaço em que se travam lutas decisivas por hegemonia e pelo domínio do processo de significação. O currículo, como elemento discursivo central das políticas educacionais e como terreno de conflitos, permite aos diferentes grupos sociais, em especial os dominantes pela assimetria de poder, expressarem sua visão de mundo, seu projeto social, suas verdades.

Ademais, a organização e os direcionamentos que definem as finalidades de determinados currículos corroboram, direta ou indiretamente, a legitimação, adequação e consolidação – ou em alguns casos – a contestação do *status quo* social das comunidades contempladas.

Tornou-se clichê, na sociedade contemporânea, quando se quer expressar certo ar de autoridade ou expertise em determinado conhecimento, atenuá-lo com algum termo estrangeiro – preferencialmente em inglês – ou criar algum neologismo.

Para Shiroma (2014, p.22), vulgarizou-se o uso exacerbado de *slogans*⁵ com carizes positivos⁶ entre os pedagogos pós-modernos, como qualidade da educação, sociedade do conhecimento, na Era da Informação.

³ Atualmente, o Ceará conta com 10 escolas do campo funcionando em assentamentos da Reforma Agrária: a escola João dos Santos de Oliveira, no assentamento 25 de Maio, na cidade de Madalena; a Florestan Fernandes, no assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa; a Nazaré Flor, no assentamento Maceió, em Itapipoca; a Francisco Barros, no assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema; a José Fideles, no assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú; a Francisca Pinto, no assentamento Antônio Conselheiro, em Ocara; a Patativa do Assaré, no assentamento Santana da Cal, em Canindé; a Padre José Augusto, no assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama; a Paulo Freire, no assentamento Salão, em Mombaça; e a mais recente conquista, a escola do Irmão Tereza, no assentamento Nova Canaã, em Quixeramobim, que está iniciando os trabalhos neste ano.

⁴ Neste trabalho, estamos trazendo, em alguns momentos, pesquisadores do currículo de concepções teóricas que não coadunam com o materialismo histórico-dialético. Isto se justifica à medida que alguns de seus pensamentos contribuem com a discussão que está sendo feita no momento, embora não seja parâmetro de análise.

⁵ Com base na justificativa inapelável da melhoria da qualidade da educação, professores, equipes pedagógicas e comunidade escolar foram envolvidos pela cantilena da inclusão, justiça social, respeito à diversidade, sociedade do conhecimento e outros *slogans* que ornamentam os discursos e práticas educacionais no novo milênio (SHIROMA, 2014, p. 22).

⁶ Contreras (2002, p. 23 *apud* SHIROMA, 2014, p. 27) analisa o uso indiscriminado de *slogans* no campo educacional. Refere-se aos termos dotados de certa “aura positiva” usada em excesso de modo que acabam se

No entanto, sem apresentar qualquer justificativa ou fundamentação para o emprego dessas terminologias, como pontua Duarte (2018, p. 12):

O que seria essa tal sociedade do conhecimento? Seria uma sociedade pós-capitalista? Seria uma fase da sociedade capitalista? Nem sempre perguntas dessa natureza têm sido respondidas, sequer formuladas por aqueles que cultivam a ideia de que estaríamos vivendo na sociedade do conhecimento.

Após provocar esse questionamento e averiguar que os que se utilizam desses termos sequer se interessaram em conhecer a natureza dos mesmos, Duarte (2008, p. 13) vaticina: “a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo”.

Para Bianchetti (2001, p. 14), dessa forma “a educação ressurgiu sob as categorias de sociedade do conhecimento e qualidade total, como panaceia de competitividade numa sociedade tecnificada e globalizada”.

Impôs-se uma educação rígida por uma pedagogia de resultados, que concede uma suposta autonomia para as escolas de alto rendimento, mas “o principal desdobramento dessa noção de autonomia promovida pelas escolas eficazes foi a *responsabilização* dos sujeitos, instaurando uma nova perspectiva de regulação pautada na *accountability*” (SHIROMA, 2014, p. 36), dessa forma isenta-se o Estado de suas responsabilidades, atribuindo-as aos professores.

No neoliberalismo, além das invertidas sobre as dimensões pedagógicas, tem a relação entre educação e economia, a qual está cada vez mais estreita e, conforme assente Enguita (2004, p. 35), “esse é o sentido das frequentes afirmações de que estamos entrando na (Era da) economia (ou na sociedade) do conhecimento (ou da informação, informática, digital etc.)”.

O foco educacional nessa relação, “o característico da economia da informação, ou da sociedade do conhecimento, é o crescimento espetacular do papel da qualificação” (ENGUITA, 2004, p. 37). O ensino-aprendizagem dos alunos perde a centralidade no processo de formação, e a obtenção de títulos – ou o papel como costuma atenuar – torna-se prioridade quase exclusiva.

Após essas considerações, no segundo capítulo desta pesquisa, examinou-se a educação brasileira pós-golpe de 2016 a partir das reformas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e a proposição do projeto “Escola sem Partido”. Ademais, de forma

desgastando e sendo esvaziados de todo conteúdo crítico que os constitui. Dentre essas expressões, cita a *qualidade da educação*.

sucinta, analisou-se a expansão da Educação a Distância – EaD durante a pandemia de Covid-19, por meio do ensino remoto, o que demonstra que a agenda neoliberal não para.

Embora as bases neoliberais que alicerçaram a mercantilização da educação já pudessem ser vislumbradas desde os pais da Escola de Chicago⁷, perpassando o Consenso de Washington⁸; foi a partir da conferência de Jomtien⁹, com a propalada ideia de “educação para todos” que se abriram os caminhos para a expansão do *lobby* educacional. Abriam-se, então, caminhos para a “mercantilização do direito à educação” (BIANCHETTI, 2001, p. 14) que perpassa da expansão da EaD até a aplicação de *vouchers* nas escolas.

Alvorando o estandarte da “democratização” e “expansão” da educação para todos, a EaD surge com a proposta de ofertar educação com qualidade ao maior número de pessoas possíveis. Com o isolamento social decretado em quase todo o Brasil, devido à pandemia de Covid-19, a EaD surge como o futuro da educação, no entanto, o mundo virtual até pode ser sem fronteiras, mas nem todos possuem o barco adequado para navegar em suas redes¹⁰.

Com as escolas fechadas devido à pandemia, reforçaram-se as videoaulas, chats, *lives*, grupos de *whatsApp* e outras ferramentas para aplicar o EaD, mas como seria possível ante a desigualdade socioeconômica do país?

Quando se vê uma campanha publicitária do Ministério da Educação – MEC em que se defende a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM¹¹, mesmo em face de uma crise sanitária causada por uma pandemia para não perder as futuras gerações de profissionais, vem à tona a obsessão em uma educação utilitarista que visa a legitimar as

⁷ Era uma escola que defendia as ideias de livre mercado e Estado mínimo, recebeu o nome de Escola de Chicago, em face de seus principais expoentes, pertencerem a Universidade Chicago, dentre os quais se destacam George Stigler e Milton Friedman.

⁸ Em novembro de 1989, reuniram-se, na capital dos Estados Unidos, funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados – FMI, Banco Mundial e BID – especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título “Latin American Adjustment: How Much Has Happened?”, era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. As conclusões dessa reunião indicam que se daria, subsequentemente, a denominação informal de “Consenso de Washington” (BATISTA, 1994).

⁹ A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em 1990, na Tailândia, os 155 governos que subscreveram a declaração final se comprometeram a assegurar uma educação básica e de qualidade para crianças, jovens e adultos. (SHIROMA, 2007).

¹⁰ O ensino público brasileiro que, por si só, já apresentava inúmeras contradições e disparidades, tem em suas versões remotas tais debilidades ampliadas. Segue um link para conhecer um pouco mais sobre os desafios do ensino remoto no Ceará: <https://mais.opovo.com.br/jornal/cidades/2020/05/11/ensino-remoto-por-conta-da-pandemia-traz-muitos-desafios-a-educacao-no-ceara.html>.

¹¹ O ex-ministro da Educação Abraham Weintraub, além de promover campanhas publicitárias para tentar impor a realização do ENEM, mesmo em face de uma tragédia sanitária, e até ser dissuadido por críticas do presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo (DEM), e por profissionais da educação e entidades da sociedade civil. O que quis dizer?

desigualdades sociais.

É provável por efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p. 41).

A supracitada crítica de Bourdieu reforça a compreensão de que quando a educação é vista como um meio e não um fim faz da escola apenas um instrumento de legitimação de desigualdades sociais, justificando-a pela esperança de mobilidade social, o que culmina por estimular a competitividade na escola pelo enaltecimento da meritocracia.

Sob a égide neoliberal, escolas se tornam incubadoras, onde os princípios e valores empresariais estão sendo aplicados como elementos pedagógicos. Segundo Evangelista (2014, p. 16),

a educação figura como importante campo de disputas e as demandas de autoprodução e reprodução do capital levam à proposição de “educar para o empreendedorismo”, evidenciada no final do século XX e início do XXI. A sala de aula é transformada em *lócus* de preparo de crianças, jovens e adultos para o mundo dos negócios, via Pedagogia Empreendedora (DOLABELA, 2003). A UNESCO (1988) se refere ao “aprender a empreender” como o quinto pilar da aprendizagem (EVANGELISTA, 2014, p. 16).

Como alerta Enguita (2004), a educação é uma moeda de grande valor nas relações capitalistas, “ao contrário, há todos os motivos para assegurar, com toda ênfase possível, que a educação nunca teve tanta importância econômica como em nossos dias, tanto para as sociedades como para os indivíduos” (p. 35).

Ao defenderem a “valorização da educação”, os neoliberais alegam a suposta existência de crise no sistema educacional e usam tal subterfúgio para justificar suas intervenções nas políticas educacionais – por meio de reformas gestadas e executadas por eles –, bem como em outros elementos importantes da sociedade, como a democracia.

Ele coloca que a utilização do conceito de crise serve para legitimar a destruição dos consensos anteriores e que os neoliberais pretendem usar a educação como meio para arrumar a economia, mas não só pretendem também mudar a maneira de se encarar e praticar a democracia. (CANDEIAS, 1995, p. 163 *apud* SOUSA JUNIOR, 2014, p. 61).

O capital sabe aproveitar-se das “crises”, seja por um golpe parlamentar ou uma pandemia, para impor – com medidas plutocráticas e sensacionalistas – suas agendas, que na educação se evidenciaram nas reformas educacionais supracitadas.

No terceiro capítulo, apresentaram-se os conceitos de Educação do Campo, bem

como as escolas do campo dos assentamentos da Reforma Agrária do estado do Ceará e as implicações exercidas sobre elas pelas reformas educacionais no pós-golpe de 2016.

Registrou-se, nesta pesquisa, que a diligente atenção aos currículos das escolas do campo diz respeito não somente à defesa das especificidades da Educação do Campo, mas, também, aos interesses da classe trabalhadora: “faz-se isso introduzindo ou modificando elementos que podem contribuir na constituição de um currículo com base na perspectiva da Educação do Campo, como expressão de um projeto de educação vinculado aos interesses da classe trabalhadora” (CALDART, 2017, p. 99).

Considerando esse vínculo, em síntese, entre Educação do Campo e o trabalho, não é concebível que a aquela seja entendida como mero paliativo educacional para os camponeses, nem tampouco seja compreendida como um simulacro da educação urbana ou pelos estereótipos que:

entendendo a educação para os povos do campo apenas como um paliativo da educação urbana, formou-se um pensamento no contexto histórico brasileiro que a educação das populações rurícolas é aquela da escolinha das letras, da escolinha “cai não cai”, a que ensina simplesmente o nome, a que possui uma ou duas salinhas com a “professorinha”, e quando alfabetiza deixa em ausência a formação integral do ser humano (AGUIAR, 2015, p. 15).

Isso se dá porque a Educação do Campo possui princípios e valores que transcendem as tentativas de enxertos do ensino cosmopolita, que tem como fundamentos:

O modo próprio de vida social da população do campo; a identidade da escola do campo definida pela sua vinculação com a realidade, com os saberes dos estudantes, com a memória coletiva da comunidade e com as reivindicações dos movimentos sociais em defesa da qualidade de vida dos povos do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 166 *apud* AGUIAR, 2015, p. 18-19).

Enquanto a BNCC propõe uma formação para o mercado, conhecimentos mutilados, manipulados, compostos de conteúdos mínimos, as escolas do campo visam a um currículo amplo, o qual assim fora definido por Saviani (2013, p. 13):

De uns tempos para cá, disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo se diferencia de programa ou elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar de atividades extracurriculares. Currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.

Dessa forma, nas escolas do campo, o currículo não poderia se restringir apenas ao ensino de Português e Matemática, pois o tipo de ensino almejado na educação volta-se para uma formação plena. “Queremos na escola – diz Gentile – o espírito humano em toda a

sua plenitude, e em toda a sua realidade.” “Esse espírito que forma, por assim dizer, a verdadeira humanidade do homem” (PONCE, 1998, p. 170).

O currículo para as escolas básicas do campo contemplam, além das teorias e práticas pedagógicas, a memória das lutas do campo, pois “para a escola básica do campo a memória das lutas e das experiências produtivas constitui-se na base curricular em que se articulam: a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência” (RIBEIRO, 2013, p. 197).

Diante disso, em face de todas as contradições que permeiam a escola na sociedade capitalista¹², “não se deve, pois, pensar a escola como um mero instrumento passivo em mãos e a serviço do Estado, do capital ou de qualquer outro poder externo” (ENGUIITA, 1989, p. 218).

As escolas do campo, ao resistirem às grades reducionistas da BNCC e defenderem uma educação omnilateral¹³ – e, se “a escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária” (DUARTE, 2016, p. 27) – pela onilateralidade¹⁴ no ensino, de modo que se torna totalmente despropositada e inaceitável a tentativa de se impor às escolas do campo uma educação paliativa e acrítica.

Sabendo-se que ainda persiste o dualismo escolar, como práxis em nosso país, quando temos uma educação para a elite e outra para os trabalhadores, a luta por uma educação nas escolas no/do campo deve propor uma educação voltada para a formação humana dos trabalhadores em todos os aspectos, isto é, uma pautada na onilateralidade, assim descrita por Sousa Junior:

A onilateralidade se mostra então como uma totalidade de determinações que só se efetivam numa sociabilidade livre, pois onilateralidade não é uma quantidade de informações técnicas e habilidades práticas referentes ao processo produtivo capitalista, mas uma totalidade de manifestações humana cuja construção só se faz possível na totalidade de relações livres (SOUSA JR, 2011, p. 85).

Para Frigotto, uma educação omnilateral significaria: “[...] a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que

¹² A análise marxiana demonstrou, a nosso ver, com toda pertinência, que a sociedade capitalista não é um todo homogêneo, mas uma totalidade contraditória (TONET, 2012, p. 16);

¹³ Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (CALDART, 2012, p. 265).

¹⁴ A onilateralidade se mostra então como uma totalidade de determinações que só se efetivam numa sociabilidade livre, pois onilateralidade não é uma quantidade de informações técnicas e habilidades práticas referentes ao processo produtivo capitalista, mas uma totalidade de manifestações humana cuja construção só se faz possível na totalidade de relações livres (SOUSA JUNIOR, 2011, p. 85).

constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Enquanto Marx:

[...] reconhece o trabalho como categoria fundante do ser social e elemento decisivo no processo de humanização, esclarece por outro lado, que sob os desígnios do capital, o trabalho se converte em *trabalho estranhado*, em atividade para outrem, em mercadoria (MENEZES, 2011, p. 83).

Na terceira seção, visou-se compreender, ainda que de forma sucinta, as concepções de currículo na atualidade com ênfase na BNCC, suas propostas e especificidades, a partir da pesquisa e das análises da mesma e de outros documentos oficiais do MEC e do CNE e suas reverberações e impactos na Educação do Campo.

Para uma compreensão mais ampla, nesta dissertação, situamos a BNCC em relação à Constituição Federal/1988; a Lei de Diretrizes e Bases – LDB; o Plano Nacional de Educação – PNE; e as Diretrizes Curriculares Nacionais, buscando delinear a trajetória da BNCC, desde suas primeiras citações perpassando suas três versões até sua aprovação final em 2017.

Segundo Freitas (2018, p. 11-12), a BNCC enseja um debate que contempla as questões sobre as referências curriculares, mas que não se restringe a elas, pois, também, e não menos importante, almeja a padronização da escola, com enfoque na *accountability* a serviço do capital,

Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de “bases nacionais comuns curriculares”, no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (*accountability*) na educação (Sahlberg, 2011), atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional (FREITAS, 2018, pp. 11-12).

Assim, dadas às ideias apresentadas até este momento, apresenta-se o objetivo geral da pesquisa que consiste em: Analisar como as escolas do campo do estado do Ceará estruturam os currículos, com ênfase na Escola Filha da Luta Patativa do Assaré, de modo a defender as especificidades da Educação do Campo, diante das prerrogativas estabelecidas pela BNCC. Nesse sentido, visando a criar as vias necessárias para alcançá-lo, temos como objetivos específicos:

- Analisar o contexto da educação brasileira no pós-golpe de 2016;
- Compreender os conceitos e características de Educação do Campo e as escolas do campo e suas especificidades; e

- Identificar como as escolas de ensino médio dos assentamentos da Reforma Agrária no campo, do estado do Ceará, estruturaram seus PPPs, diante das especificidades da Educação do Campo e da aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC no Brasil.

Os estudos, e a pesquisa bibliográfica, realizados buscaram responder aos objetivos específicos, durante o intercurso das atividades, de modo a alcançar o objetivo geral na conclusão desta dissertação.

Esta pesquisa parte deste problema: “Ante a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC no Brasil, como as escolas de ensino médio dos assentamentos da Reforma Agrária no campo, do estado do Ceará, estruturaram seus PPPs, diante das especificidades da Educação do Campo? Ainda, na Escola Filha da Luta Patativa do Assaré, como está estruturado o currículo?”

A partir da problematização, desenvolveu-se a seguinte hipótese: As escolas de ensino médio dos assentamentos da Reforma Agrária no campo, do estado do Ceará, apesar da aprovação da BNCC, estruturaram seus currículos – que são imprescindíveis para a formação plena e crítica dos seus educandos – de acordo com idiosincrasias da Educação do Campo, hipótese essa a ser negada ou confirmada na conclusão da pesquisa.

Ao se considerar a estruturação do currículo das escolas do campo frente às implicações decorrentes da aprovação da BNCC para esta pesquisa, faz-se necessário, para uma melhor compreensão da temática supracitada, analisarmos algumas questões:

- a) Como se apresenta a educação brasileira no pós-golpe de 2016?
- b) Como a BNCC afeta os currículos das escolas do campo no estado do Ceará e quais as suas implicações para a Educação do Campo?
- c) Quais estratégias e metodologias as escolas do campo utilizaram na estruturação do seu currículo a partir dos seus PPPs ante a aprovação da BNCC?

A metodologia utilizada para realização desta pesquisa foi de caráter bibliográfico e documental, a partir do exame do currículo das escolas do campo do estado do Ceará expresso no projeto político-pedagógico das escolas do campo.

A análise dos dados obtidos, tanto na pesquisa bibliográfica, quanto no exame dos dispositivos legais e instrumentais referentes às escolas do campo, foi realizada pelo método do materialismo histórico-dialético sob a perspectiva pedagógica da pedagogia histórico-

crítica¹⁵ – que, para Lombardi e Saviani (2008, p. 223), seria a expressão teórica do marxismo no campo da educação – e do materialismo histórico-dialético¹⁶.

A fundamentação teórica, para o desenvolvimento desta pesquisa, se orienta pelos seguintes autores: Bianchetti (2001), Caldart (2017; 2012a, 2012b), Duarte (2016), Enguita (2004), Freitas (2018), Frigotto (2017; 2010; 2003), Marx (2012; 2011; 2010; 1987), Nogueira (1993), Ponce (1998), Saviani (2013; 2008; 2007), Shiroma (2007) etc.

Como já sinalizado, no próximo capítulo, realizou-se a análise do contexto da educação brasileira no pós-golpe de 2016, a partir do estudo das reformas educacionais, iniciando com a discussão sobre a abjeta proposta da Escola sem Partido – EsP, perpassando a análise dos impactos da reforma do ensino médio nas escolas do campo e culminando na avaliação da BNCC e suas reverberações e implicações na Educação do Campo.

Nesse referido capítulo, fez-se necessário analisar o golpe de 2016¹⁷. Nessa esteira, a partir de uma leitura das falácias e estratégias neoliberais que se utilizam de categorias legítimas para embasar e justificar suas reformas, para Lombardi e Saviani (2008, p. 231-232), alicerçados em Marx:

Compreende-se, então, porque a escola primária pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, idealizada e realizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, não tenha passado de um instrumento a serviço da emancipação política entendida como “redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo *egoísta independente* e, de outro, *cidadão* do Estado, a pessoa moral” (MARX, s/d, p.38, grifos do original *apud* LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 231-232).

Os pedagogos pós-modernos falseiam com palavras bonitas suas verdadeiras intenções, pois quando usam termos supostamente progressistas ou mesmo erguem bandeiras defendidas pelos movimentos sociais para atrair o apoio popular, na verdade, o que buscam é ludibriar, por meio de suas campanhas de marketing e *lobbys*, para fortalecer o dualismo

¹⁵ A pedagogia histórico-crítica vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela se diferencia da visão crítico-reprodutiva, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista (SAVIANI, 2013, p. 57).

¹⁶ Expressão que designa o corpo central de doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista. De acordo com a “Introdução” que Engels escreveu, em 1892, para o livro *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, o materialismo histórico designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na consequente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes (BOTTOMORE, 2012, p. 411).

¹⁷ Vamos dar nome aos bois. O que aconteceu no Brasil, com a destituição da presidente eleita Dilma Rousseff, foi um *golpe de Estado*. Golpe de Estado pseudolegal, “constitucional”, “institucional”, parlamentar ou o que se preferir, mas golpe de Estado (LOWY, 2016, p. 57).

escolar, a divisão de classes expressa na divisão do trabalho intelectual e do trabalho manual¹⁸.

O capitalismo, para enfrentar suas inevitáveis crises, causadas por suas próprias contradições, tem a capacidade de se adaptar ou se reinventar quantas vezes for preciso e, ademais, pode reutilizar ferramentas ou estratégias já conhecidas, pois, no que tange à divisão do trabalho,

Na percepção de estudiosos, como Kuenzer (1997), ocorreu um retorno claro à dualidade estrutural já ocorrida nas décadas de 1930 e 1940, quando ensino médio e ensino técnico compreendiam cursos separados e sem equivalência, uns para a formação da intelectualidade – a elite condutora – e outros para a formação técnica – os trabalhadores (SILVA, 2017, p. 79).

As reformas educacionais efetuadas no Brasil no pós-golpe de 2016 não poderiam dissociar-se desse contexto, de modo que as intervenções realizadas na educação brasileira em seus diversos níveis seguiram regimento a cartilha neoliberal que evidencia a divisão.

No capítulo que se apresenta na sequência, examinamos essas reformas impostas à educação brasileira, por agendas oportunistas, as quais, se valendo do contexto conturbado do pós-golpe de 2016, efetivaram seus ardis.

As reformas educacionais que foram propostas e executadas no pós-golpe de 2016 visam à mercantilização da educação ao mesmo tempo em que ocorre uma precarização do sistema educacional que se apresentará como eventual justificativa para agendas privatistas.

Esse, portanto, é o teor desta dissertação, que inicia com a discussão sobre a educação brasileira pós-golpe de 2016.

¹⁸ Em consequência, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, de divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requer uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requer domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e seus representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI; LOMBADI, 2008, p. 232).

2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA PÓS-GOLPE DE 2016: REFORMAS EDUCACIONAIS

O presente capítulo analisou o contexto da educação brasileira no pós-golpe de 2016 a partir do estudo das reformas educacionais – orientadas pela égide neoliberal –, visando a compreender as relações dessas ações com a Educação do Campo e as implicações e o funcionamento das escolas do campo.

O ano de 2016 foi marcado, na história do Brasil, pelo segundo “*impeachment*” de um presidente da república após a redemocratização, a saber, o golpe de estado¹⁹ contra a ex-presidente Dilma Rousseff, consumado em 31 de agosto do referido ano. O golpe de 2016, o qual encerrou um período de catorze anos de governo do Partido dos Trabalhadores – PT, não substituiu apenas o presidente do Brasil, mas toda uma agenda política. Essas mudanças reverberaram em todos os aspectos da sociedade e, conseqüentemente, na educação.

O governo do ex-presidente Michel Temer, além de um atentado à democracia, foi um flagelo para o povo brasileiro, pois, sendo um vassalo do Neoliberalismo²⁰, fez de cada dia do seu governo uma oportunidade de rapinar os direitos dos trabalhadores. Dentre tantas atrocidades, lançou a PEC do fim do mundo²¹, a qual congelou os investimentos públicos por 20 anos.

Na educação, foram gestadas a Reforma do Ensino Médio, pela Medida Provisória - MP n.º 476/2016, sem quaisquer debates com os profissionais da educação e com a sociedade, além disso, ganharam força a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a proposição da lei da mordça, a saber, o programa Escola Sem Partido – ESP.

O uso excessivo de medidas provisórias²², durante o governo Temer, só reforça o caráter autoritário de um governo usurpador, o qual, na ausência de legitimidade ou de representatividade popular, fez uso de canetadas para impor suas pautas. Os projetos de lei, as medidas provisórias e as reformas implementadas – ou iniciadas – durante o governo Temer,

¹⁹ Para Lucena, Previtali e Lucena (2017, p. 03), parece muito adequado o uso da categoria golpe de estado como Florestan Fernandes definiu como um ciclo permanente de contrarrevoluções preventivas, aspecto fundante do processo conservador da modernização periférica brasileira.

²⁰ Para Perrault (1999, p. 486), a preferência atual pela acepção neoliberalismo seria um eufemismo do termo capitalismo, e sobre os que optam por aquele termo ao invés deste, declara: “Chamam ele de ‘Neoliberalismo’ e não têm contra ele mais do que a esperança quimérica, julgo, de um retorno às formas mais humanas da sociedade capitalista.”

²¹ Proposta de Emenda à Constituição N° 5, de 2016 - PEC do Teto dos Gastos Públicos, no Senado. Na Câmara dos Deputados tramitou como PEC 241/2016, convertida em EC 95/2016.

²² Ao longo dos 31 meses de governo, Temer editou 142 medidas provisórias. O número é 39% maior do que as 102 MPs que a ex-presidente Dilma Rousseff publicou, nos 31 primeiros meses de gestão - em média, uma MP a cada 9,1 dias.

por si só, demonstram seu alinhamento com as demandas do capitalismo e sua submissão à agenda neoliberal.²³

Embora o governo petista não tenha garantido o efetivo cumprimento de todos os direitos instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996), fato é que houve avanços no campo educacional brasileiro. Podemos citar, dentre as conquistas, o crescimento do acesso ao ensino médio na idade certa; expansão do ensino superior (criação de novas universidades federais, inclusive no interior do país pelo REUNI)²⁴ e investimento na educação básica.

No entanto, com o golpe de 2016, com o ex-presidente Michel Temer, iniciou-se o desmonte dessas ínfimas conquistas, se comparada ao grande déficit da educação brasileira, visando sempre à depreciação de órgãos e serviços para justificar as privatizações.

Dentre as características distintivas do Neoliberalismo, como o livre mercado, privatizações e Estado mínimo, possui também grande relevância o incentivo à livre concorrência e o enaltecimento da meritocracia, o que, em contrapartida, impõe a isenção do Estado das desigualdades sociais, atribuindo aos trabalhadores a responsabilização por seus eventuais êxitos ou fracassos.

No âmbito da educação, conforme Frigotto (2017, p. 28), os novos pedagogos são intelectuais ligados aos organismos econômicos guardiões do capital: Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento. Assim, o capital também possui seus intelectuais para endossar suas reformas educacionais, os quais elaboram ações e programas para promoção do seu modelo de educação,

o modelo neoliberal de educação, baseado nos preceitos da ideologia de mercado, na competição na livre escolha, na eficiência etc., propõe mudanças a nível curricular, reforçando a relação da educação com as necessidades econômicas, valorizando as matérias de inclinação técnica em detrimento das de inclinação política, como as humanidades, e valorizando as línguas estrangeiras, especialmente o inglês (SOUSA JUNIOR, 2014, p. 62).

²³ Neoliberalismo, cuja essência é o afastamento dos obstáculos à circulação do fluxo de mercadorias e dinheiro pela via de contrarreforma de Estado (BEHRING, 2008, p. 45).

²⁴ A Reestruturação e Expansão de Universidades Federais - REUNI, foi um processo de expansão na oferta e promoção da educação superior brasileira, que desenvolveu um processo de interiorização das universidades públicas do país. Ao todo foram criados 173 campi universitários e 18 universidades federais. O número de matrículas duplicou, de 2003 a 2014: de 505 mil para 932 mil. O número de professores universitários da rede federal também aumentou no período, de 40,5 mil para 75,2 mil. Todavia, o REUNI não foi consenso entre todos os educadores que também possuíam suas críticas e não poucas ressalvas quanto ao programa e ao *modus operandi* de sua execução.

Nessa visão neoliberal de educação²⁵, marca distintiva é justamente a aproximação de educação e economia, que se relaciona ao desenvolvimento de uma nova direita, como pontua MacLean (2017), pois, na história do desenvolvimento da “nova direita”²⁶ neoliberal, a educação e a economia estiveram próximas (FREITAS, 2018, p. 17).

Assim, o golpe parlamentar de 2016 trouxe implicações diretas à educação brasileira, pois a agenda política do Michel Temer apontava para um caminho oposto ao proposto pelo PT que visava a atender à regra de ouro dos neoliberais: mais mercados livres, menos Estado Social (BEHRING, 2008).

Cria-se, assim, um cenário em que as privatizações são utilizadas como instrumentos para transformar políticas sociais²⁷ e direitos em serviços, isto é, enquanto a Constituição Federal/1988 garante o direito à educação, à saúde, à vida²⁸; o capital quer transformá-los em serviços prestados. A educação não escapa a esse processo de mercantilização.

Esse processo de mercantilização não se restringe somente à educação, mas a todos os aspectos da sociedade, da vida; e, ao estimular a concorrência, fazem com que os indivíduos se preocupem mais em atingir as metas propostas pelo capital do que questionar as legitimidades desse sistema explorador. Assim, pessoas tornam-se vendedores de si mesmas, como produto numa feira,

como cenário geral, devemos registrar, em primeiro lugar, a ênfase mercantil e concorrencial que atinge todos os aspectos da vida, transformando direitos sociais em “serviços” a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em um “vendedor de si mesmo” em um livre mercado (CHAUÍ, 2017 Apud FREITAS, 2018, p. 23).

Ao ser enredada nesse processo de mercantilização, a educação passa a ter em vista as finalidades capitalistas de gerar o máximo de lucro ao menor custo possível, usando-a como mais uma moeda para amortizar a crise orgânica do capital. Não de balde que Tonet

²⁵ O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência (DUARTE, 2018, p. 31).

²⁶ A principal proposta da nova direita para elevar a qualidade da escola (inserção da escola no livre mercado pelos vouchers) adotada pela reforma empresarial da educação vem imersa, portanto, nas sangrentas lutas raciais estadunidenses dos anos 1950 (mas que duram até hoje), usada como proteção para uma elite branca, mostrando sua vocação darwinista, que combina a ideia de sobrevivência do mais forte com um “livre mercado” concorrencial (DUARTE, 2018, p.18).

²⁷ Há uma mercantilização e a transformação de políticas sociais em negócios. O que expressa processo mais amplo de supercapitalização (MANDEL, 1982; BEHRING, 1998).

²⁸ A promulgação da Constituição de 1988 proclamou os horizontes para se avançar na democracia social. Porém, segundo Frigotto (2017, p. 1137), por meio de decretos, medidas provisórias e artifícios jurídicos as forças conservadoras a transformaram em letra morta. (SILVA, 2017, p. 77).

(2012, p. 27) afirma que “não é de se admirar que a educação, assim como todas as outras dimensões sociais, esteja em crise”.

Essa capitalização da educação reivindica que ela saia do custeio e tutela do Estado para se converter em mais um produto a serviço no mercado, daí justificam-se as privatizações.

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputas ideológicas. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização (FREITAS, 2018, p. 29).

Quanto menor for a intervenção do Estado, não apenas na educação, mas na sociedade, melhor para o capital.

No entanto, é importante registrar que essa concepção de economia não possui via de mão dupla, porém, o que os neoliberais defendem, conforme Behring (2008, p. 64), é “um Estado mínimo para os trabalhadores e um Estado máximo para o capital”.

Uma vez que o processo de mercantilização desenvolvido pelo capitalismo transforma direitos em serviços, obviamente que competirá a cada um conseguir os meios necessários para adquirir os bens e/ou serviços agora capitalizados; daí, ergue-se o estandarte da meritocracia.

Desde a mais tenra infância é inculcido em nossas mentes que, se queremos algo, temos que correr; que nossos sonhos só dependem de nós e que, enquanto nós dormimos, alguém do outro lado do mundo já está trabalhando. Dessa forma, se enraíza uma “cultura” que provoca nas pessoas um conformismo com a sua própria exploração. Assim,

uma tradição pode aparecer e aprisionar um povo, pode levá-lo a acreditar que o passado é seu futuro, e que o senhor é seu servo, e pode, por isso, manter uma ordem social em que a vasta maioria da população estaria sujeita às condições de exploração e dominação (THOMPSON, 2002, p. 61).

Para tentar dissuadir as pessoas de lutarem por mais igualdade social, isto é, por condições mais justas e dignas de vida, os que os oprimem chegam a alegar que é impossível alterar o quadro social, todo poder humano seria incapaz de tornar os homens realmente iguais. “(...) Os homens são e permanecerão sempre desiguais. (...) Está além da capacidade humana tornar o negro num branco” (VON MISSES, 2010, p. 58).

No entanto, ainda que cada indivíduo lute para transformar sua realidade e construir sua própria história, segundo Marx (2011, p. 25): “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como se

encontra”. Logo, esse fazer não é livre ou espontâneo, pois depende de circunstâncias externas a sua vontade que precedem sua existência.

Ainda quando se fala em “vontade”, é algo passível de reflexão, pois quando se fala, por exemplo, do acesso e da permanência das crianças das periferias das cidades ou de zonas rurais, há quem diga que elas não estudam porque os pais não querem. Será que se trata de vontade?

Mas, de fato, pode-se ainda falar de “vontade”, a não ser num sentido metafórico, quando a investigação mostra que “de maneira geral, existe concordância plena entre a vontade da família e as orientações tomadas”, ou melhor dizendo, na maior parte dos casos, as famílias têm as aspirações estritamente limitadas pela realidade objetiva? (BOURDIEU, 1998, p. 47).

Em muitos casos não existem escolas e, quando estas existem, são distantes das casas das crianças.

Então, como falar de “vontade” quando as condições concretas são adversas, diante das falácias daqueles que pregam a meritocracia sob a insígnia de justiça e igualdade?

Assim, as circunstâncias, sob as quais é construída a história dessas pessoas (MARX, 2011), não dependem exclusivamente da vontade delas e não lhes oferecem muitas inspirações. Parece-lhes familiar a canção de Belchior, “ainda somos os mesmo e vivemos como nossos pais”²⁹.

No entanto, o estímulo à concorrência, à competitividade sempre esteve presente nas bases que sustentaram o capitalismo. Para Hayek (2010, p. 58),

A doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde existia a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais.

Isso se dá de modo que o incentivo à concorrência por uma “melhor” posição social é propagada como se a força de vontade e a livre iniciativa de cada um fossem suficientes para alcançar tais objetivos. Todavia, perguntamo-nos: Como se dá a qualificação³⁰ para que essas pessoas alcancem suas almeçadas metas?

²⁹ Trecho da música “Como nossos pais” do compositor brasileiro Belchior, lançada no álbum Alucinação de 1976.

³⁰ É preciso entender a qualificação como o conjunto de habilidades, de destrezas, de informações, de conhecimentos, de capacidades etc., necessárias ou úteis para o processo de trabalho e discutir amplamente sobre o papel relativo das capacidades gerais e específicas das aptidões e das atitudes, das destrezas formais e das habilidades informais etc. (ENQUINTA, 2004, p. 39).

Para iniciar essa discussão, é imprescindível indagar sobre qual o papel da escola nesse processo de qualificação que supostamente habilita os indivíduos para disputarem seu lugar ao sol.

Segundo Saviani (2007, p. 427), “à escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual”. Restringir à escola a formar mão de obra para o mercado de trabalho é limitar as potencialidades da educação e subestimar o papel da escola, a qual, segundo Gramsci (1982, p.9), é um instrumento que pode elaborar intelectuais de diversos níveis.

Partindo do pressuposto de que “a escola é lugar de formação humana, e, por isso, as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhadas pedagogicamente” (CALDART, 2017, p. 101), a proposição de uma “qualificação” voltada a atender exclusivamente às demandas do mercado é uma amputação da potencialidade da escola.

Segundo Ponce (1998, p. 136), essa concepção propedêutica e utilitarista da educação não é algo recente, pois 150 anos logo após a Revolução Francesa a burguesia reconheceu que suas escolas não ofertavam o mínimo de educação necessária³¹, mas, mesmo assim, ainda estimulavam a competitividade.

Formar indivíduos aptos para a competição do mercado, esse foi o ideal da burguesia triunfadora. Ideal lógico, sem dúvida, para uma sociedade em que a sede de lucro lançava os homens uns contra os outros, em um troyel de produtores independentes.

“Essa referência nos revela ainda que”, tão logo a burguesia conseguiu triunfar, pôde-se ver que a “humanidade” e a “razão”, que tanto havia alardeado, não passavam da humanidade e da razão “burguesa” (PONCE, 1998, p. 134).

Tal compreensão se pode apreender de seus conceitos de educação, pois o que se espera é um modelo educacional que possa atender às suas demandas imediatas, mas sem fornecer as condições que viabilizem um homem crítico, inviabilizando-se e caçando, assim, “o homem que pensa”³².

Conceder uma formação limitada ainda é uma das formas mais simples, porém efetiva, para manutenção da submissão e exploração sobre um povo,

³¹ Século e meio após a Revolução Francesa, a burguesia reconheceu, portanto, e pelas palavras de seus próprios ministros, que as suas escolas não asseguram às massas o mínimo de educação de que necessitam. (PONCE, 1998, p.155).

³² LOSURDO, Domenico. **Antonio Gramsci, do liberalismo ao “comunismo crítico”**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

A atitude que se espera de um operário é a submissão, isto é, a capacidade de seguir instruções; e também, talvez, certa indiferença em relação ao conteúdo do trabalho, isto é, a capacidade de trabalhar em algo que não suscite seu interesse (ENGUITA, 2004, p. 42).

A qualificação embasada em um modelo neoliberal visa a atender às demandas do mercado e, dentre elas, destacamos a Teoria do Capital Humano ³³, haja vista ser uma manifestação concreta da relação – aproximação – entre educação e economia, assim descrita por Freitas (2018, p. 377): “Assim, a versão originária da Teoria do Capital Humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada”.

A preparação para o mercado de trabalho propõe uma formação limitada e específica, de modo que o trabalhador tenha competência para executar atividades laborativas previamente determinadas, mas privado do conhecimento e do domínio da totalidade do processo produtivo, isto é, a produção fragmentada que forma por um lado e desqualifica por outro.

Nesse tipo de escola, para Freitas (2018, p. 428), “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”.

A educação, nesse contexto, visa a instrumentalizar as pessoas para competir, entre si, por empregos no mercado de trabalho. Enaltecendo a competitividade e estimulando a meritocracia, os capitalistas transferem para os trabalhadores a responsabilização por seu êxito ou fracasso na sociedade.

Considerando a Teoria do Capital Humano e a relação da educação e economia na formação de mão de obra para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho é que, para Frigotto (2010, p.51), “a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho”. Nesse sentido, é um investimento como qualquer outro.

Assim, ao promover a mercantilização da educação pelo Neoliberalismo “manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da Teoria do Capital Humano” (SAVIANI, 2007, p. 427).

No entanto, a agenda neoliberal, sob a égide do capital, possui caráter essencialmente opressor e expropriador de direitos, como já advertia Lowy (2016, p. 55): “Se

³³ Em 1967 foi publicado o livro *O valor econômico da educação*, de Theodor Schultz, cujo original havia saído nos Estados Unidos em 1963. E em 1973 já era publicada no Brasil, com o título *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*, a tradução de *Investment in human capital (the role of education and of research)*, do mesmo autor, publicado, em 1971, nos Estados Unidos (SAVIANI, 2007, p.377).

observarmos a história mundial nos últimos dois séculos, o que predomina é o Estado de exceção. A democracia é que foi excepcional”.

O Brasil não se exclui dessa realidade – nem tampouco a educação brasileira escaparia incólume às suas investidas. Assim, a educação, conseqüentemente a escola, é direcionada a suprir as demandas previamente determinadas pelas classes dominantes. O EsP surge, nesse cenário, intentando cercear o ensino das disciplinas críticas e potencialmente questionadoras da sociedade em detrimento das disciplinas técnicas e acríticas.

Ao propor uma suposta “apolitização da escola” o que o EsP visa é uma cauterização da consciência crítica e revolucionária dos discentes, como averiguamos no tópico a seguir.

2.1 Escola Sem Partido – EsP³⁴

O Brasil vive um cenário político adverso, submetido a um governo de extrema direita que menospreza qualquer forma de conhecimento, cujas bases negacionistas nos constroem a defender conceitos científicos basilares já consolidados. Quem diria que, em pleno século XXI, ainda teríamos de responder a terraplanistas³⁵? Descartes (1983, p. 33) assim se expressava sobre a diligência contra o enaltecimento da ignorância,

E, enfim, quanto às más doutrinas, pensava já conhecer bastante o que valiam, para não mais estar exposto a ser enganado, nem por promessas de um alquimista, nem pelas predições de um astrólogo, nem pelas imposturas de um mágico, nem pelos artifícios ou jactâncias de qualquer dos que fazem profissão de saber mais do que sabem. (DESCARTES, 1983, p. 33).

Além da negação da ciência, exaltação da ignorância, tem-se ainda a fomentação de uma onda de notícias falsas ou manipuladas, vulgarmente atenuadas de *fake news*, por isso, precisamos de uma educação que resista e reaja a esses retrocessos, que esteja comprometida com a luta pela superação desse sistema opressor,

A educação, se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar para a difusão, às novas gerações dos conhecimentos mais desenvolvimentos nos campos das ciências, das artes e filosofias, criando as bases, na consciência dos indivíduos, para que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo (DUARTE, 2016, p. 14).

³⁴ O nome “escola sem partido” foi muito bem escolhido para explorar o enorme desprezo que a maioria dos brasileiros sente em relação aos políticos profissionais. A expressão coloca-nos diante de uma dicotomia: ou você é a favor de uma escola sem partido ou de uma escola com partido (PENNA, 2018, p.110).

³⁵ Terraplanismo é o termo anticientífico e negacionista utilizado para explicar que a Terra é plana. É uma teoria conspiratória baseada em algumas passagens da Bíblia, em dados sem comprovação da ciência e na imaginação de seus adeptos. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociedade/terraplanismo/>. Acesso em: 21. set. 2020.

Registre-se, ainda, que durante sua existência, o capitalismo enfrentou – e enfrenta ainda hoje – inúmeras crises, mas seu poder de adaptação e cooptação foi se aprimorando ao longo dos anos.

No que tange à educação como instrumento de conformação social, a escola é uma arma poderosa de modo que o capital não poderia permitir uma indústria 4.0³⁶ e ao mesmo tempo uma escola pré-histórica,

O que pretendo destacar é que uma escola uniformizadora, autoritária, moldada em grande medida conforme o padrão da velha organização do trabalho hoje em crise, poderia ficar abaixo das expectativas e das exigências do mundo do emprego ou, pelo menos, de sua parte mais dinâmica e promissora (ENGUITA, 2004, p. 35).

Assim, as revoluções e inovações que ocorrem na sociedade capitalista precisam alcançar – ainda que em doses homeopáticas – as escolas. Por isso, não é de estranhar que termos e rotinas administrativas são cada vez mais frequentes no âmbito educacional. Assim, empreendedorismo, vouchers, coaching educacional, competências etc. tornaram-se elementos integrantes do escopo escolar.

No entanto, no sistema capitalista, liberdade plena, apenas para o mercado e, por isso, sempre que possível, os “senhores” redimensionam o tamanho da corda daqueles que exploram. Isso ocorre por meio de intervenções pontuais nos diversos elementos da sociedade, dentre os quais, a escola.

Um sinal emblemático da intervenção nos próprios conteúdos e na forma de funcionamento do ensino é o movimento denominado “Escola sem partido” que surgiu no âmbito da sociedade civil, se constituiu como uma ONG (Organização não governamental) e agora se apresenta na forma de projetos de lei na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e em várias Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais do país (LUCENA; PREVITALI; LUCENA, 2017, p. 227).

Segundo Frigotto (2017, p. 24), existe um núcleo empresarial que fomenta – e financia – ações, programas e políticas para defender os interesses do capital, isto é, eles patrocinam seus próprios intelectuais. No campo da educação, o núcleo empresarial golpista e seus intelectuais aninham-se sob a aparência cívica do “Todos pela Educação” e do programa “Escola sem Partido”.

O movimento Escola sem Partido surgiu em São Paulo, no ano de 2003, fundado e coordenado pelo procurador Miguel Nagib, cuja iniciativa teria sido provocada por um

³⁶ Indústria 4.0 é um conceito de indústria proposto recentemente e que engloba as principais inovações tecnológicas dos campos de automação, controle e tecnologia da informação, aplicadas aos processos de manufatura. A partir de Sistemas Cyber-Físicos, Internet das Coisas e Internet dos Serviços, os processos de produção tendem a se tornar cada vez mais eficientes, autônomos e customizáveis. Disponível em: <https://brazillab.org.br/> Acesso em: 21 set. 2022.

professor de História de uma de suas filhas que teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis³⁷.

Assim, o movimento que seria apartidário, curiosamente, esteve em anonimato quase absoluto até 2014, quando Miguel Nagib se aproximara do então Deputado Flávio Bolsonaro, em São Paulo, e do vereador Carlos Bolsonaro, no Rio de Janeiro, que se propuseram a implantar o EsP em suas respectivas jurisdições.

Em 2015, o Deputado Federal Izalci Lucas (PSDB-DF) propôs o PL n.º 867/2015 para a criação do Programa Escola sem Partido. Em tese, o que os proponentes do EsP objetivam é a inclusão, na LDB, de novos artigos para, segundo eles, inibirem a doutrinação ideológica e política nas escolas. Como aduz o art. 3º, da PL 867/2015,

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdo ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

No entanto, quem vai definir o que seria ou não doutrinação ideológica? Destarte, como seria possível condicionar o ensino às convicções religiosas e morais particulares dos pais? É um total disparate considerar tal absurdo. Todavia, a ameaça é real e merece a proporcional reação dos educadores e educadoras de todo o país, pois o artigo sétimo explicita a gravidade das intimidações aos docentes,

Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único: As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Como se a proposta, por si só, já não fosse suficientemente absurda, ainda incluíram um anexo com “deveres do professor”, dentre os quais:

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

IV - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

³⁷ Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/escola-sem-partido-origens-e-ideologias/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Obviamente que o ensino escolar não deveria ser subordinado a qualquer forma de monopólio religioso, político ou ideológico, como defendia Gentile no VI Congresso Nacional da Federação Italiana do Magistério:

A escola é a negação de todo partido e de toda seita – dizia Gentile no VI Congresso Nacional da Federação Italiana do Magistério, em 24 de setembro de 1907 -, é a negação de toda Igreja e de todo o dogma, porque a escola é a vida do espírito, e o espírito vive na plenitude da sua liberdade. (PONCE, 1998, p. 168).

Diante do exposto, conforme Sousa Junior (2018, p. 23), “os educadores precisam sempre estar atentos a quem interessa a negação da dimensão política da educação”.

Essa tentativa de apoliticizar a escola, visa, entre outras coisas, a formar indivíduos acrílicos, indiferentes, mas o risco se agrava quando educadores compartilham dessa mesma indiferença e tentam separar totalmente a escola do contexto social na qual ela está inserida.

Os educadores nutriam por muito tempo e com certo orgulho – e por incrível que pareça essa noção ainda existe, embora minoritária e silenciosa – uma ideia de si mesmo como missionários, acompanhada de um profundo desprezo, ojeriza ou até nojo da política, sentiam-se acima do mundo da política como se esse mundo fosse sempre e necessariamente um subsolo escuro e sujo. (SOUSA JUNIOR, 2018, p. 23).

Assim como o papel da educação e o da escola não podem ser subestimados e limitados, de igual modo, a atuação docente tem sua relevância e abrangência na transformação do contexto social. Compete, assim, aos educadores lutar e resistir aos ataques do EsP em relação à liberdade e à autonomia da prática docente, temos uma arma forte para reagir.

Nesse processo de resistência contamos com uma teoria da educação, a pedagogia histórico-crítica, cujo entendimento das relações entre educação e política é diametralmente oposto àquele esposado pela autodenominada “escola sem partido” (LUCENA; PREVITALI; LUCENA, 2017, p. 228).

O EsP é uma afronta concreta e direta aos professores e professoras e à liberdade de cátedra ao propor um projeto de lei que cerceia a liberdade docente e estabelece uma verdadeira lei da mordação, ferindo, assim, os incisos II e III do art. 206, da CF/1988, que assim aduzem,

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (...).

Infringindo a LDB, que nos incisos II e III do art. 3º, corrobora as normativas da Carta Magna

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas

Por fim, a proposta da EsP ataca a liberdade de cátedra, sobre qual a ministra do STF Carmem Lucia já se manifestou da seguinte forma na ADPF³⁸, n.º 548³⁹:

Liberdade de pensamento não é concessão do Estado. É direito fundamental do indivíduo que a pode até mesmo contrapor ao Estado. Por isso não pode ser impedida, sob pena de substituir-se o indivíduo pelo ente estatal, o que se sabe bem onde vai dar. E onde vai dar não é o caminho do direito democrático, mas da ausência de direito e déficit democrático. Portanto, qualquer tentativa de cerceamento da liberdade do professor em sala de aula para expor, divulgar e ensinar é inconstitucional. (...) Também o pluralismo de ideias está na base da autonomia universitária como extensão do princípio fundante da democracia brasileira, que é exposta no inc. V do art. 1o. da Constituição do Brasil. (ADPF 548).

O professor não pode ter sua liberdade em sala de aula cerceada, pois a escola deve ser *locus* de livre trânsito do conhecimento e oficina onde a razão precisa ser trabalhada todos os dias na mesa da investigação.

Aprovação – e conseqüente legalização – no Congresso Nacional da proposta do EsP seria um atentado à Educação do Campo, pois a proposição de uma escola acrílica, apolítica e estática do EsP vai de encontro às características das escolas campesinas, que são pautadas e organizadas a partir de princípios e valores da luta campesina, protagonizada pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra.

Assim, o EsP, na prática, traria enormes entraves para as escolas do campo ao impor uma proposta curricular adversa e alheia às culturas e memórias do movimento camponês, da luta campesina, isto é, estranha à dinâmica vivaz e livre da Educação do Campo.

³⁸ Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) é uma ação proposta ao Supremo Tribunal Federal com o objetivo de evitar ou reparar lesão a preceito fundamental resultante de ato do poder público. A ADPF não pode ser usada para questionar a constitucionalidade de lei, exceto as municipais ou anteriores à Constituição de 1988. Pode ser proposta pelos mesmos legitimados a ajuizar a Ação Direta de Inconstitucionalidade.

³⁹ Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5576416>. Acesso em: 30 jun. 2020.

Uma irresponsável aprovação do EsP seria uma tragédia que cercearia a autonomia das escolas do campo, pois elas possuem idiossincrasias que precisam ser reconhecidas e respeitadas pela legislação educacional do país para resguardar sua identidade. Ademais, a proposta do EsP, como projeto de “suposta” desideologização das escolas, ataca diretamente os movimentos sociais⁴⁰, cujas lutas e resistências pavimentaram o caminho de muitas conquistas dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, dentre elas a Educação do Campo.

Em tempos como estes de obscurantismo, negacionismo e incessantes ameaças de autoritarismo por parte de um governo alheio ao povo, os movimentos sociais são imprescindíveis, como destaca Gohn (2011, p. 11): “Concordamos com antigas análises de Touraine quando afirmou que os movimentos sociais são o coração, o pulsar da sociedade”.

Para Frei Betto, um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores – PT (embora não tenha se filiado formalmente), os movimentos sociais seria seu fio de esperança:

Meu fio de esperança se prende aos movimentos sociais. Não são perfeitos. Neles há também oportunistas e corruptos. Mas estes são exceções. Porque a base da maioria dos movimentos é a gente pobre que luta com dificuldade para sobreviver. Essa gente costuma ser visceralmente ética. Não acumula, partilha. Não se entrega, resiste. Não se deixa derrotar, levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima.⁴¹

Os movimentos sociais possuem um protagonismo nas lutas sociais pela transformação da sociedade, e a partir das lutas dos movimentos camponeses foi que os trabalhadores e as trabalhadoras do campo tiveram importantes e significativas conquistas.

Essas agendas reformistas na educação brasileira não visam apenas a alterar o conteúdo curricular das escolas, mas, sobretudo, estabelecer uma padronização do ensino escolar que priorize o tecnicismo em detrimento do caráter crítico da educação.

Todavia, enquanto uns têm interesses ideológicos, outros visam apenas a benefícios e a lucros financeiros. No campo da educação, “o núcleo empresarial golpista e seus intelectuais aninham-se sob a aparência cívica do ‘Todos pela Educação’ e do ‘Escola sem partido’” (FRIGOTTO, 2017, p. 24).

Por isso, torna-se imprescindível rechaçar a proposição do programa Escola sem Partido, seja para as escolas do campo ou da cidade, bem como reiterar as críticas e a oposição à Reforma do Ensino Médio em Tempo Integral, pois, como se vislumbrará no próximo tópico, também ataca as escolas do campo ao propor a homogeneização,

⁴⁰ Nós os vemos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas (GOHN, 2011, p. 13).

⁴¹Frei Betto, “Meu fio de esperança”, 9 jun. 2016; disponível em: <https://www.psolsantos.com.br/artigo/meu-fio-de-esperanca>. Acesso em: 14 jul. 2020.

padronização do currículo do ensino médio em todo o país, sem considerar as especificidades de cada escola.

2.2 Reforma do ensino médio em tempo integral

Neste tópico, analisou-se a Reforma do Ensino Médio em Tempo Integral, como ela se relaciona às escolas do campo e quais os prejuízos à Educação do Campo.

O clima de tensão política e social foi se agravando durante o pós-golpe de 2016, sem legitimidade e representatividade, o governo de Michel Temer se fez valer do autoritarismo para implantar e executar seus projetos e reformas, sobretudo, como já mencionado nesta pesquisa, por imposições – canetadas – por meio de medidas provisórias.

Medidas provisórias são previstas pela CF/88, mas apenas em casos de relevância e urgência, como aduz seu artigo de n.º 62: “Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional”.

Todavia, o ex-presidente Michel Temer fez das MPs instrumentos de governabilidade, sendo recordista na aplicação delas: 142 canetadas no período de 31 meses, que representa a expedição de uma MP a cada 6,5 dias.

Apesar do – e por que não dizer, justamente por isso – ambiente de instabilidade política, expediu a MP n.º 746, de 22 de setembro de 2016, disciplinando a Reforma do Ensino Médio em Tempo Integral, sem quaisquer consultas ou participação dos educadores e da sociedade civil.

Destarte, como se esperar uma postura democrática de uma pessoa ou grupo que executou um golpe de Estado? “Nesse sentido, a democracia é apenas desejável”, mas não é uma condição indispensável ao neoliberalismo (FREITAS, 2018, p. 14).

A imposição da Reforma do Ensino Médio em Tempo Integral, por meio de medida provisória, provocou indignação e resistência por determinar a extinção da obrigatoriedade, no ensino médio, de disciplinas voltadas à formação humana, a saber, Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física. Essa exclusão das disciplinas críticas e de formação humana ataca diretamente a proposta curricular das escolas do campo que as têm em suas bases pedagógicas.

Ademais, ainda segundo a referida MP, seria aberta a possibilidade de que profissionais sem a devida formação pedagógica pudessem lecionar desde que possuíssem – público e reconhecido – notório saber na disciplina pleiteada. De que modo profissionais

alheios à realidade do movimento camponês que enseja a formação das escolas do campo poderiam lecionar nessas escolas? Já se tem problemas com professores da cidade que vêm ensinar no campo.

A reforma em questão ataca a educação não apenas no que se refere aos aspectos pedagógicos, mas, em sua essência, potencializa que instituições privadas possam ser financiadas com recursos para a formação de professores e profissionais da educação, deixando claro que a reforma do ensino médio não teve um caráter exclusivamente educacional, mas, também, político-econômico.⁴²

A urgência que foi aplicada para a realização dessa reforma no ensino médio, via MP, só desvela que o governo Temer não tardou em atender às demandas e aos interesses do capital, representado por organismos multilaterais que atuam em diversos setores da sociedade, entre os principais: a educação.

O que se tem demonstrado durante esta pesquisa é justamente quão relevante é, no sistema capitalista, a relação entre educação e economia. Relação esta que tem manifestado, nas reformas empresariais na educação brasileira, desde a BNCC, a reforma do ensino médio e até a proposta do EsP, que é um braço político da nova direita nas escolas.

No campo técnico, a reforma permite o alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenados pela OCDE e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais, o que exige um alinhamento com as necessidades da Revolução Industrial 4.0 e as reformas que ela demanda. (FREITAS, 2018, p. 29).

Em 16 de fevereiro de 2017, foi sancionada a Lei n.º 13.415 da Reforma do Ensino Médio, após as diversas emendas na MP n.º 746, o texto final que serviu de base para essa lei não teve mudanças relevantes. O ensino médio, de acordo a BNCC, será dividido em quatro áreas de conhecimentos, conforme o artigo 37º da lei supracitada.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

⁴² [...] no contexto de disputa pela hegemonia político-ideológica relativa ao sentido, às finalidades e ao formato do ensino médio brasileiro. Tal disputa é histórica em nosso país, ganhando conotações diferenciadas conforme o contexto social e político em que ocorreu. No entanto, merece destaque o fato de que, desde a década de 1970, ela vem sendo marcada na definição das políticas nacionais que dizem respeito ao ensino médio pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação dos jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo. Dessa perspectiva, a MP n.º 746 não constitui uma novidade, mas apenas uma atualização da histórica luta pela hegemonia em relação ao ensino médio. (NETA; CARDOSO; PINTO, 2018).

A priorização de um currículo centrado na formação técnica e profissional para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana plena, fica patente na marginalização que as disciplinas de potencial crítico sofreram nessa reforma, conforme podemos averiguar nos parágrafos dois e três, do art. 35-A.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

A sutileza da astúcia da reforma está nos detalhes da lei, por exemplo, no parágrafo segundo do artigo supracitado, lê-se que a base comum curricular referente ao ensino médio incluirá, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, enquanto no terceiro parágrafo, ao referir-se a Português e Matemática, deixa clara a obrigatoriedade do ensino nos três anos do ensino médio.

A reforma do ensino médio, além de menosprezar as disciplinas de formação críticas (Sociologia, Filosofia), ainda marginaliza as especificidades regionais e culturais, relegando-as ao segundo plano do currículo escolar. Assim, em nome de uma qualificação tecnicista que desqualifica o trabalhador:

Evidencia-se, portanto, que ao mesmo tempo em que se visualiza uma tendência para a qualificação do trabalho, desenvolve-se também *intensamente* um nítido processo de desqualificação dos trabalhadores, que acaba configurando um processo contraditório que *superqualifica* em vários ramos produtivos e *desqualifica* em outros (ANTUNES, 1995, p. 54).

A escola deve descortinar o caminho para o universo do trabalho, mas não por meio de uma instrumentalização técnica, mas pelo desenvolvimento de formação humana crítica e intelectual.

Contudo, esta abertura ao universo do trabalho não deveria ser reduzida, em sua opinião, à prática pura e simples de um ofício, nem tampouco a um mero treinamento técnico (aquisição de um saber-fazer ou aprendizagem de um ofício). De modo mais amplo, eles insistiam em que essa participação na produção estivesse intimamente associada à formação intelectual (NOGUEIRA, 1993, p. 89).

Nesse sentido, Delors *et al.* (1996, p. 89) defende que “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. Contraditório, todavia, falar em futuro àqueles que lhes é comprometido o presente. Nesse caso, a escola acorrenta, não liberta.

Agravando o tratamento que as Ciências Humanas receberam no governo Temer, no atual governo de extrema direita do presidente Jair Messias Bolsonaro, não apenas o ensino básico, mas as Instituições de Ensino Superior – IES têm sofrido severos e intensos ataques – retaliações – por serem acusadas de promover doutrinação ideológica contra ele e seus aliados, para os quais todos os que criticam o governo são esquerdistas, comunistas⁴³.

O governo Bolsonaro investiu contra as pesquisas na área de Ciências Humanas, quando o Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicação – MCTIC, com anuência do Ministério da Educação – MEC, baixou uma portaria, em 24 de março de 2020, excluindo as Ciências Humanas da prioridade de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq até 2023.

O que representa corte de financiamentos.⁴⁴ Já em abril do mesmo ano, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) alterou os critérios do edital para concessão de bolsas de iniciação científica que havia publicado, em fevereiro, e excluiu os cursos das áreas de ciência humanas⁴⁵, o que afetará diretamente os recursos de cursos de graduação nas universidades estaduais e federais do país.

Ações como essas só demonstram que a marginalização das Ciências Humanas não é simplesmente um preconceito ou predileção de um determinado governante, mas uma pauta de governo, que segue uma agenda neoliberal visando a formar indivíduos cada vez mais acrílicos e submissos.

A educação brasileira tem sido sitiada pelo obscurantismo e negacionismo de um governo inimigo da razão, a exemplo de Abraham Weintraub, agora ex-ministro da educação, que manifestou explicitamente sua ojeriza às ciências, como em uma reunião ministerial em 22 de abril do ano vigente, ao afirmar aos seus pares que odiava o termo “Povos Indígenas”⁴⁶, uma postura imprópria a qualquer cidadão quanto mais a um ministro da educação.

⁴³ Digno de repúdio é que para o atual governo de Jair Bolsonaro e seus apoiadores não existem distinções entre comunistas, socialistas, mas todos são jogados em um só baleio com o adjetivo pejorativo de esquerdopatas, sem qualquer fundamentação ou argumentação lógica.

⁴⁴ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/em-meio-a-pandemia-governo-bolsonaro-investe-contr-pesquisa-em-ciencias-humanas.shtml>. Acesso em: 1 jun. 2020.

⁴⁵ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/governo-bolsonaro-exclui-humanas-de-edital-de-bolsas-de-iniciacao-cientifica.shtml>. Acesso em: 1 jun. 2020.

⁴⁶ “Odeio o termo ‘povos indígenas’, odeio esse termo. Odeio. O ‘povo cigano’. Só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré. É povo brasileiro, só tem um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! Acaba com esse negócio de povos e privilégios”. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/26/mpf-pede-explicacoes-a-weintraub-por-declaracoes-sobre-terminos-povos-indigenas-e-povo-cigano.ghtml>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Em nome de uma suposta desideologização, esse governo impõe uma ideologia maior ainda, impregnada de ódio e preconceitos contra todas as representações e manifestações das minorias do nosso país.

Todavia, no dia 28 de junho do ano vigente, o STF, em resposta à provocação da ADPF 467⁴⁷, julgou procedente a petição de inconstitucionalidade da exclusão da política municipal de educação de Ipatinga – MG qualquer referência à diversidade de gênero e orientação sexual.

Essa foi a terceira derrota no STF dos defensores do programa escola sem partido, no que concerne às tentativas de restrição ou exclusão das abordagens sobre diversidade de gênero e orientação sexual, pois também tiveram decisões procedentes – de forma unânime – a ADPF 526⁴⁸, de 08 de maio, Foz do Iguaçu – PR e a ADPF 457⁴⁹, de 24 de abril, Novo Gama – Go que reconheciam a inconstitucionalidade de propostas similares.

No entanto, os ataques contra a pluralidade de ensino e a liberdade de cátedra não vêm apenas de um fronte e nem tampouco de uma única forma, daí surgem outras invertidas contra a educação, a saber, a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC sob a égide neoliberal.

A seguir, examinamos a aprovação da BNCC e os impactos dela para as estruturas curriculares das escolas do campo.

2.3 A aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A proposição de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁵⁰ atende a elementos neoliberais, como homogeneização escolar, controle de “qualidade” do ensino e abertura de vias que possibilitariam a mercantilização da educação, visando a uma pauta não apenas nacional, mas, sim, almejando uma agenda capitalista global.

Como apontado no tópico anterior, a deliberada negligência da reforma do ensino médio com as disciplinas de Ciências Humanas não é mera casualidade, o que podemos apreender nas propostas da BNCC, a qual também menospreza tais disciplinas em detrimento das Ciências Exatas e Tecnologias. Isso compromete também as escolas do campo e suas

⁴⁷ Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5206806>. Acesso em: 9 jul. 2020.

⁴⁸ Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5496114>. Acesso em: 9 jul. 2020.

⁴⁹ Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5192888>. Acesso em: 9 jul. 2020.

⁵⁰ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

especificidades, no que tange à memória, à cultura e à identidade das lutas camponesas e suas místicas.

Registre-se que a BNCC, a exemplo da reforma do ensino médio, aproveitou-se de um cenário político conturbado para se esquivar dos debates e discussões suscitadas por tal proposta. Faz-se, todavia, necessárias algumas ponderações sobre o que viria a ser a referida BNCC e quais seus objetivos. Segundo a definição disponível no site oficial do Portal da Base Nacional Comum Curricular⁵¹: “A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”.

Ainda segundo o disposto, no supracitado sítio eletrônico oficial, ao discorrer sobre o objetivo da BNCC, “seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito!”.

Os ideólogos proponentes da elaboração de uma base nacional comum curricular resguardavam-se na argumentação que tal proposta encontra salvaguarda legal na Constituição Federal/88⁵², que, em seu art. 210, parágrafos 1 e 2, aduz:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

No entanto, eles ignoram propositalmente que a mesma Carta Magna supracitada, no seu artigo 205, defende a educação como um direito universal e não como um serviço a ser comercializado:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A BNCC traz vinculada consigo elementos alinhados à mercantilização da educação, seja no incentivo à produção e comercialização de livros ou apostilas, bem como

⁵¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 3 jun. 2020.

⁵² BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: Acesso em: 18 ago. 2020.

nas despesas com cursos de formação de professores e/ou profissionais de gestão escolar visando a alcançar parâmetros de qualidade nas escolas.

Assim, o princípio da universalidade do direito à educação precede – e é superior – a proposição de uma base nacional comum curricular vinculada aos interesses do capital como pleiteado por seus novos pedagogos, “no âmbito da educação, os novos pedagogos são intelectuais ligados aos organismos econômicos guardiões do capital: Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento” (FRIGOTTO, 2018, p. 28).

Ainda sobre a CF/88, outra questão que se contrapõe às propostas ensejadas pela BNCC se encontra no artigo 206, incisos I a V, quando discorrem sobre o acesso e permanência – e conclusão – dos estudos escolares; liberdade de ensino e aprendizagem; pluralismo de ideias; ensino público e gratuito; e valorização dos profissionais da educação escolar:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Quando analisado *pari passu* o referido artigo, pode-se observar elementos que contrariam o modelo educacional – nos moldes do capitalismo – proposto pela BNCC e, bem como, a proposta do EsP e a Reforma do Ensino Médio em Tempo Integral.

Destarte, fundamentar a justificativa para criação da BNCC no artigo 210º da Constituinte de 1988 – exclusiva e isoladamente –, incorre em um erro crasso de hermenêutica jurídica, pois a previsão legal da construção de uma base nacional comum curricular não legitima a sua construção de qualquer forma e/ou a qualquer custo.

A Constituinte de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, foi promulgada no início do processo de redemocratização no Brasil, após 21 anos de ditadura militar. Assim, usar um de seus artigos, para justificar uma normativa legal que afetaria o direito do povo à educação, é uma afronta e uma manipulação leviana.

A proposição da BNCC de um currículo mais reduzido e restrito nas escolas brasileira, – a priori, no ensino fundamental e, depois, no ensino médio – em sua forma e conteúdo, culminará no agravamento do dualismo escolar ainda presente.

O dualismo é destacado nessa proposta, pois a simplificação do currículo não é geral, mas atinge apenas a educação das massas as quais devem aprender unicamente o que for útil para seu desempenho nas funções subalternas do mercado de trabalho. Do outro lado, há currículo bem mais completo e que dá lugar à reflexão, mais voltado para os postos de trabalho altamente qualificado e para os altos cargos de comando do Estado e do capital (SOUSA JUNIOR, 2014, p. 62).

Outro referencial legal utilizado para legitimar a criação da BNCC refere-se ao artigo de n.º 26, parágrafos 1º, 2º e 3º, da LDB, que em sua exposição relembram os princípios da CF/88 sobre a educação, já mencionados:

Art. 26. 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

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno. (BRASIL, 1996, s. p.).

Paradoxalmente às argumentações de seus pedagogos, as orientações acolhidas pela BNCC vão de encontro tanto ao supracitado artigo da LDB⁵³ quanto aos artigos mencionados da CP/88, pois estes, ao invés de limitações, têm sempre em vista a ampliação e universalização do direito à educação.

Ademais, as temáticas relacionadas à diversidade, cultura e regionais que foram marginalizadas na BNCC são tratadas como muito relevantes tanto na LDB quanto nas DCNs⁵⁴ e CF/88. Assim, a Educação do Campo, educação especial e a educação de jovens e adultos não podem ser relegadas a uma posição inferior no currículo nacional simplesmente

⁵³ BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 mar. 2020.

⁵⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2017.

por não atender aos interesses do capital em detrimento de uma formação humana mais ampla.

De igual modo, a BNCC não contempla as especificidades das escolas do campo ao tempo que impõe uma proposta curricular homogeneizada, genérica, ou seja, ignorando deliberadamente que existem distinções abissais entre a realidade das escolas do campo e das escolas cosmopolitas.

Segundo Miguel Arroyo, a riqueza da diversidade dos sujeitos do campo corresponde a marcas distintivas da Educação do Campo,

Porque as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade. Reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo (CALDART, 2012a, p. 229).

Não se pode aceitar que as temáticas constituintes da Educação do Campo sejam relegadas a planos secundários na proposta da BNCC, que os trata como temas transversais. Considerando, assim, a relevância da diversidade dos sujeitos do campo, é que Caldart, citando Arroyo, reforça que: “a consciência dessa diversidade, condicionantes do direito à terra-território, confere uma rica complexidade às lutas do campo e, conseqüentemente, às lutas por outro projeto de Educação do Campo num outro projeto de campo e de sociedade” (CALDART, 2012a, 232).

Dessa forma, tentar excluir ou menosprezar a diversidade dos sujeitos do campo em função de uma pretensiosa homogeneização curricular é subestimar a própria essência da Educação do Campo. Devido a essa e a outras incoerências é que, mesmo quando ainda era uma proposta, a BNCC sempre provocou resistência dos movimentos camponeses e educadores, sendo que foram apresentadas três versões antes da aprovação final.

A primeira versão da BNCC foi aprovada em 16 de setembro de 2015, e, apesar do período social e político conflituoso ao MEC para disponibilizar plataforma para contribuições, as sugestões chegaram a 12 milhões.

No entanto, nunca se saberá ao certo quais as contribuições que foram verdadeiramente consultadas e/ou efetivamente acolhidas, pois, como pontua Cássio (2017), no processo de participação: “adotado como estratégia social da BNCC, o participacionismo do MEC entabula um jogo demagógico em que o governo e seus apoiadores empresariais fingem que escutam a escola”.

O que se pôde, todavia, comprovar foi as inúmeras polêmicas e insatisfações causadas pela primeira versão proposta da BNCC entre as entidades e os profissionais da

educação em todo o Brasil, destacando-se, dentre elas, as críticas à falta de diálogo com as entidades e educadores.

Já a **segunda versão da BNCC foi aprovada em 03 de maio de 2016**, destacando, em suas 676 páginas, a pretensão de suprir as lacunas e responder às críticas lançadas sobre a primeira versão, dentre as quais, as deficiências dos conteúdos das disciplinas de História e Literatura.

No dia 15 de dezembro de 2017, por vinte votos a favor e três contrários, foi aprovada, no Conselho Nacional de Educação – CNE, a última versão da Base Nacional Comum Curricular e, no dia 20 de dezembro do mesmo mês, a BNCC foi homologada pelo MEC. Ainda, o CNE, por meio da portaria CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui a Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental.

As críticas das primeiras versões se acentuaram quanto ao caráter restritivo da BNCC, contra a proposição de um conhecimento fragmentado, utilitarista, bem como repudiando a censura contra as questões de gênero e marginalização da diversidade cultural e regionalidades.

No entanto, a BNCC teve como referência principal a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o PNE – Plano Nacional de Educação (2014-2024) que, em quatro de suas vinte metas, a saber, metas 02; 03; 07 e 15 – aborda questões relacionados à Base Nacional Comum Curricular.

O PNE (2014-2024), em suas metas relacionadas à BNCC, contempla: a universalização da educação infantil e ensino fundamental (metas 02 e 03); melhoria da qualidade da educação básica (meta 07); o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, bem como a qualificação para os professores (meta 15).

Uma questão, sempre presente nas intervenções neoliberais na educação, diz respeito à suposta busca pela melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas, objeto central na meta 07, do PNE (2014-2024),

Meta - 7: Refere-se às projeções para a elevação da qualidade da educação básica na rede pública em todas as etapas: infantil, fundamental e médio. Essa meta ressalta a importância de se buscar a elevação das médias nacionais do Ideb para que se atinja os seguintes índices: anos iniciais do ensino fundamental: média 6,0; anos finais do ensino fundamental: média 5,5; ensino médio: 5, 2.

Como estratégia neoliberal, a culpabilidade pela crise na educação⁵⁵ é atribuída pelos organismos multilaterais, guardiões dos interesses do capital, às próprias instituições de

⁵⁵ Isso que se chama de crise da educação no mundo ocidental reflete uma contradição entre o avanço da educação e os interesses do capital. Essa problemática me parece fecunda de ser examinada justamente porque

ensino, isto é, as escolas e seus sujeitos, pela responsabilização de professores e alunos. Busca sempre situar a crise no sistema educacional para justificar e legitimar suas intervenções, “crise de *qualidade* decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria do estabelecimento escolar” (GENTILI, 1999, p.17, itálico do original).

Faz-se quase surreal a desfaçatez dos novos pedagogos que defendem o “êxito” do capitalismo atribuindo as falhas e deficiências sempre a terceiros, e estes, em geral, sempre sendo os mais oprimidos

inclusive nos países mais pobres, não faltam escola, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes.. (GENTILI, 1999, p. 18).

Essa estratégia de culpabilidade se exemplifica pelas palavras de Biesta (2013, p.131),

o instrumento falha, a culpa é normalmente atribuída aos estudantes que não têm motivação, aos pais que não dão apoio suficiente, ou aos professores que não que não possuem habilidades eficientes para ensinar - e não a pressuposições (erradas) sobre o que a educação pode realisticamente realizar (BIESTA, 2013, p. 131).

Alegando a busca por uma suposta melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem nas escolas é que se empreenderam diversas reformas neoliberais, não apenas com a ciência do Estado, este, com sua participação ativa “na educação, desempenha o papel de Estado-avaliador, uma vez que, ao perseguir os princípios de eficiência, eficácia e produtividade, implementa uma “gestão baseada nos resultados e nos indicadores de desempenho” (CASTRO, 2007, p. 131).

Nesse cenário, a BNCC busca priorizar – e incentivar – as disciplinas que habilitem os estudantes a conseguir a excelência nas avaliações nacionais e internacionais por meio da ênfase no desenvolvimento de competências⁵⁶. A nota, isto é, o resultado da avaliação torna-se mais importante até do que o próprio aprendizado.

ela vai contra uma das ideias muito difundidas segundo a qual a educação a partir da função de reprodução e inculcação da ideologia dominante se converte num instrumento de reprodução e acumulação do capital. Ora, a educação, na medida em que se liga à questão da apropriação do saber, que é força produtiva, entra em contradição com as relações da produção da sociedade capitalista baseada na propriedade privada dos meios de produção. (SAVIANI, 1986, p.76-77).

⁵⁶ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

No modelo neoliberal de educação a escola passa a ser compreendida – e administrada – como uma empresa, tendo como parâmetros: a busca pela qualidade, a concorrência e o controle, como assevera Freitas (2018, p. 28-29):

Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados”, e submetidos a “controle”.

Destarte, todas as reformas educacionais propostas pela agenda neoliberal não passam de falácias, haja vista que, para a transformação do quadro social,

uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social na qual as práticas educativas da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças (MESZAROS, 2005, p.25).

Assim, pois, por mais bem elaborados e sistematizados quaisquer que sejam os programas ou projetos educacionais, segundo Mészáros (2005), eles estão fadados ao fracasso por estarem submetidos às determinações fundamentais do sistema capitalista que são irreformáveis,

a razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instruir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de que as determinações fundamentais do sistema capital serem irreformáveis (MÉSZÁROS, 2005, p. 26-27).

Assim, enquanto a sociedade estiver submetida às determinações do capital e sendo expropriada para suprir suas demandas, não importa quantas reformas sejam feitas a menos que a lógica do capital seja rompida, pois, como assevera Mészáros (2005, p. 27), “é por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Considerando que, para que ocorra uma reforma educacional realmente significativa na sociedade, faz-se necessária uma transformação social, a saber, da superação do capitalismo, e isso traz à tona a questão de que vivemos as disputas da luta de classes. Para Marx e Engels (2010, p. 40), no Manifesto Comunista, “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes”.

Do que temos exposto até o presente momento, desde a proposição esdrúxula da Escola sem Partido, perpassando a Reforma do Ensino Médio, até a aprovação da BNCC, podemos apreender que estes visam à defesa dos interesses e das demandas do capitalismo

contemporâneo e que a resistência a eles configura uma disputa pela hegemonia em uma sociedade dividida em classes

E a luta de classes, sob a forma da batalha de ideias, da luta pela hegemonia e pelo consenso, atravessa tanto a sociedade civil quando esse sistema de “organização da cultura” (não é preciso insistir aqui sobre o fato de que o Estado, enquanto permanecer sob controle capitalista e/ou burocrático, interfere nessa batalha de ideias, obstaculizando sua livre dialética imanente tão somente numa sociedade socialista fundada na democracia política é que podem se criar as condições para um relacionamento verdadeiramente autônomo entre as organizações culturais e o Estado (COUTINHO, 2011, p. 18).

Na sociedade contemporânea há quem defenda que a concepção de luta de classe já é algo superado e não se faz mais necessário discutir ou estudar sobre o seu papel na história nas relações sociais. No entanto, Duarte (2016, p. 21) discorda dessa assertiva, “ao contrário do que muitos afirmaram e continuam a afirmar, a luta de classes não deixou em instante algum de ser o motor da história e o vetor determinante das relações sociais” (DUARTE, 2016, p. 21).

Na educação⁵⁷, em cenário de luta de classe, e, de uma forma mais específica, na escola, a classe converte-se em um *locus* de disputa hegemônica, pois aqueles que dominam buscam inculcar seus valores e princípios naqueles que são dominados.

2.4 A expansão da EaD na pandemia da Covid-19 e o placebo da educação emergencial remota

O Brasil, bem como o mundo, tem enfrentado, nesse primeiro semestre de 2020, uma crise sanitária, de impacto planetário, causada por um novo coronavírus⁵⁸, o Covid-19, que teve seus primeiros casos na província chinesa de Wuhan, os quais foram notificados à Organização Mundial de Saúde – OMS em 31 de dezembro de 2019, esta declara o surto como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 20 de janeiro de 2020.

No entanto, como o vírus se espalhou global e rapidamente e se multiplicaram os casos de contaminação comunitária⁵⁹, a OMS declarou a Covid-19 como uma pandemia, o

⁵⁷ O conceito da evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as fundamentais da sua própria existência (PONCE, 1998, p. 169).

⁵⁸ O novo coronavírus (SARS-Cov-2), constitui-se em uma família de vírus que pode infectar tanto animais quanto humanos. Pessoas contaminadas com estes vírus, podem ter desde um resfriado leve até uma síndrome respiratória grave. A covid-19, como se tem denominado essa doença, apresenta maiores – porém não exclusivas – ameaças aos grupos de riscos: pessoas com mais de 60 (sessenta anos) ou portadores de comorbidades.

⁵⁹ A contaminação comunitária ocorre quando não se é mais possível determinar qual a origem da cadeia de contaminação, isto é, de quem foi o primeiro paciente responsável pela contaminação do vírus.

que, na prática, reivindicava dos países ações mais efetivas. A OMS sugeriu aos países membros três ações imediatas para o enfrentamento conjunto da Covid-19: o isolamento e tratamentos dos pacientes infectados; testagem em massa na população; e distanciamento social.

No Brasil, as ações começaram a ser implementadas a partir da Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020, que declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional, e da Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, em resposta à OMS, que já havia declarado o estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, dispondo sobre as medidas para o enfrentamento da Covid-19.

A Portaria 356, de 11 de março de 2020, dispôs sobre a regulamentação e operacionalização da Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para o combate, no país, da Covid-9. Essas ações reverberaram na educação brasileira.

Uma das ações – como as orientadas medidas preventivas pela OMS – para o enfrentamento da Covid-19 era justamente o distanciamento social, isto é, evitar a aglomeração de pessoas e, quando possível, só sair de casa em caso de extrema necessidade ou mesmo ter essas saídas reguladas e controladas por força de lei em caso de decretação do *lockdown*⁶⁰ na cidade, de modo que as empresas e indústrias com atividades não essenciais foram fechadas e seus funcionários orientados a trabalhar em casa, *home office*, de acordo com a natureza e as especificidades da atividade laborativa. E a pandemia descortinou – até então “invisível” – a precariedade dos informais.

As instituições de ensino, em seus diversos níveis, de creches às universidades, públicas ou privadas, tiveram suas aulas suspensas em todo o país desde o dia 16 de março do ano vigente, mas o fechamento destas por uma questão sanitária não implicou na extinção compulsória das demandas sociais oriundas das lutas de classes, porém, evidenciou-as,

No âmbito da educação, o fechamento das escolas e as consequentes aulas virtuais implicam conhecimentos e materiais necessários para a inclusão digital; e se a realidade é a síntese de múltiplas determinações como dizia o velho Marx, demandas de saúde pública não podem ser dissociadas de questões de classe, raça e gênero e, como veremos, de ambiências urbanas e rurais (SOARES, 2020, p. 36).

Após a suspensão das aulas com o fechamento das instituições de ensino, em todo o território nacional, iniciaram-se as discussões sobre as alternativas para enfrentar a

⁶⁰ O *lockdown* é o bloqueio total de uma região, determinado por força de lei pelo Estado ou pelo Judiciário. Medida rigorosa só é decretada em casos de situações extremas, a exemplo, uma pandemia. Quando decretado, a entrada e saída da cidade são controladas e, a própria circulação dos cidadãos passa a ser restrita. A fiscalização e eventuais punições são efetuadas pelos governantes.

pandemia, mas visando a minimizar, ao máximo possível, os prejuízos aos calendários escolares, o ensino e a aprendizagem dos estudantes,

No momento em que acontece a suspensão das atividades presenciais nas escolas e universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo, necessário se faz pensar em alternativas para que o universo de mais de 1,3 milhões de estudantes no ensino superior e quase 48 milhões de estudantes da educação básica brasileira possa continuar com atividades formativas, sejam elas as formais, do currículo escolar, ou as informais, aquelas notadamente associadas ao uso da internet para filmes, vídeos e as já conhecidas e famosas lives, sejam ainda por meio de leitura ou de outros tipos de jogos ou brincadeiras (PRETTO, 2020, p. 4).

No entanto, mesmo diante da evidente desigualdade social provocada pelo capitalismo, o que não se pode ser ignorado mesmo ante ao enfrentamento de uma pandemia, os organismos multilaterais⁶¹ defendem que, para se evitar um prejuízo maior aos calendários escolares, o ensino remoto deve ser a alternativa mais viável.

O Banco Mundial defende que a interrupção do calendário escolar por tempo indeterminado causará perdas educacionais irreparáveis, em um cenário que o banco já caracterizava como sendo de crescente pobreza na aprendizagem (*learning poverty*). Para mitigar estas supostas perdas, o banco recomenda que sejam fornecidas oportunidades de aprendizagem remota no período em que durar a interrupção das aulas (COLEMAX, 2020, p. 6).

O que os representantes do capital, propositalmente, omitem em suas argumentações é que, mesmo a desigualdade social, no capitalismo, é desigual, isto é, a pandemia afeta a todos, mas não da mesma forma e intensidade.

No capitalismo real, trabalhadores, escolas, universidades e setores produtivos são afetados de modo generalizado, mas não de igual maneira. O desenvolvimento desigual do capitalismo, muitas vezes ocultado pelas ideologias do empreendedorismo, revela sua perversidade com pequenos comerciantes, trabalhadores precários, uberizados, terceirizados, e toda a imensa morfologia de relações de trabalho que caracteriza a vida real dos não possuidores de bens (COLEMAX, 2020, p. 6).

Os gestores das escolas, sobretudo as escolas do interior do estado, procuraram formas para contornar as dificuldades da suspensão das aulas ante a ausência das ferramentas e suportes tecnológicos para a oferta do ensino remoto, ainda que o ensino proposto às escolas brasileira não seja algo homogêneo e bem definido, mas se aproxima de uma educação híbrida, que mescla EaD, ensino remoto e *homeschooling*,

O que vemos é uma mescla de *homeschooling* com EAD, ou seja, a escola envia atividades para os alunos realizarem em casa, cabendo aos pais ou responsáveis o

⁶¹ Para conhecer as publicações dos organismos multilaterais sobre a educação e o enfrentamento da Covid-19. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-criises/estudos-educacao-e-impacto-coronavirus.html>. Acesso em: 14 jul.2020.

acompanhamento e responsabilidade pelo desenvolvimento das mesmas. Com a internet, passou a ser designada com outras nomenclaturas, tais como educação online, e-learning, m-learning, ao mesmo tempo que outros debates foram surgindo sobre os novos papéis e novas possibilidades dessa modalidade de educação (PRETTO, 2020, p. 6).

O ensino remoto é uma aposta dos organismos multilaterais, a *priori*, sob o pretexto de mitigar os prejuízos causados pela pandemia aos calendários escolares e buscar alternativas para o exercício docente via internet, mas “a escola neoliberal não sabe (e não pode) indicar qualquer alternativa” (COLEMAX, 2020, p. 7), para atender a essas demandas educacionais.

Nessa busca por alternativas, ganhou repercussão nacional – e por que não dizer, projeção internacional, devido à abrangência da internet – o exemplo da Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Milton Façanha Abreu, na cidade de Mulungu, do interior do estado do Ceará, que se utilizou da rádio comunitária para levar as aulas aos alunos que não possuíam acesso à internet.⁶²

Visando a responder a essa provocação emergencial causada pela pandemia, o Ministério da Educação se manifestou quanto a essas alternativas ao publicar a Portaria MEC n.º 343, de 11 de março, a qual dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, isto é, o ensino remoto ao aduzir em seu artigo primeiro,

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020, s. p.).

Primeiramente, faz-se pertinente fazer a devida relação entre Educação a Distância – EaD e Ensino Emergencial Remota, pois a EaD é uma modalidade de ensino, cuja origem remete aos cursos por correspondência e possui regulamentações, metodologias e ferramentas operacionais específicas,

A Educação à Distância envolve desde o início uma adequação do conteúdo trabalhado para a realidade virtual, atividades e aulas síncronas e assíncronas, suporte constante de tutores, amplas estratégias de abordagens, plataformas (os chamados ambientes virtuais de aprendizagens) previamente conhecidas pelos professores e tutores etc. (SOARES, 2020, p. 37).

⁶² Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/dias-melhores/professores-de-escola-em-mulungu-usam-radio-comunitaria-para-dar-aulas-aos-alunos-sem-internet-1.2958957>. Acesso em: 6 jul. 2020.

Enquanto o ensino remoto, embora a exemplo da EaD, seja mediado por Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, não possui a mesma complexidade e regulamentação da Educação a distância. O que se tem tentado nas escolas durante a pandemia é uma educação remota, “remota porque a tecnologia tornou-se mediadora para as aulas presenciais; emergencial no que se refere a um conjunto de estratégias de ensino que têm sido pensadas e adaptadas no calor do momento” (SOARES, 2020, p. 37).

Pretto (2020, p. 14) adverte, todavia, que o enfrentamento da pandemia não pode servir de subterfúgio para que as aulas, a pretexto de observância do calendário escolar, sejam ofertadas de qualquer forma e a qualquer custo⁶³.

O contexto de pandemia não pode ser argumento, nem tampouco um motivador para que façamos agora, de forma desorganizada e imediatista, como se tem feito até aqui, conforme já indicamos, arranjos para que gestores, professores e alunos possam, neste momento, atuar com as tecnologias digitais, como se fossem ações absolutamente normais no cotidiano de todos (PRETTO, 2020, p. 14).

Assim, as aulas presenciais foram substituídas por videoaulas, conferências online, chats ou lives, trazendo ao cotidiano educacional do novo normal a discussão sobre as aplicações e limites da educação remota e, de uma forma mais ampla, debatendo sobre sua relação com a EaD.

Uma das deturpações do princípio constitucional da universalização da educação está na proposição de expansão da educação como mercadoria. Segundo o censo da educação superior de 2017⁶⁴, a EaD, na vigência de 2016 a 2017, registrou um crescimento significativo:

Em 2007, a modalidade a distância representava 7,0% das matrículas de graduação. Nos últimos 10 anos, a educação a distância vem aumentando sua participação na educação superior. Em 2017, a EaD aumentou 17,6% e já atende mais de 1,7 milhão de alunos, o que representa uma participação de 21,2% dos alunos de graduação no país. A modalidade presencial apresenta o 2º ano de queda no número de matrículas (INEP/MEC).

A questão não é apenas sobre a expansão da educação a distância, mas, sim, quais as suas verdadeiras intenções e, sobretudo, a forma e critérios como se efetua essa ação. Por exemplo, como se conceber que um curso de especialização, que em suma possui dezoito meses, possa ser realizado em seis meses ou mesmo em doze? A questão se agrava quando,

⁶³ Entretanto, os atuais organismos internacionais, a pretexto da pandemia, tentam difundir um modelo de educação e de escola que é há anos defendido pelo capital: um modelo referenciado na agenda empresarial (balizada pelo capital humano e pelas competências), uma pedagogia que tentam viabilizar à revelia das/dos professoras/es e das/os estudantes (COLEMAX, 2020, p. 9).

⁶⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>. Acesso em: 6 jun.2020.

embora o discente estude seis ou doze meses, ele paga pelos dezoito meses, da grade primária do curso.

Então, o que se apresenta é uma mercantilização da educação, na qual pessoas buscam nos cursos em EaD apenas a obtenção de um certificado ou diploma que o habilite a ingressar em determinados trabalhos e/ou ainda se tornam aptos a receber gratificações por titulação em seus empregos.

Que a expansão e a universalização da educação possam vir a ser buscadas, mas com sobriedade e seriedade, observando-se comprometimento com a qualidade do ensino e a aprendizagem.

Ademais, que não se defenda ou adote um currículo simplista que vise apenas a adestrar mão de obra para o mercado de trabalho e menospreze a formação humana que aponta para o desenvolvimento do homem enquanto ser humano e não mera ferramenta para o capital. Quando o MEC sugere que as escolas, faculdades e universidades substituam o ensino presencial por aulas remotas, ignora a desigualdade social existente em nosso país.

A grande maioria dos alunos da rede pública de ensino – e até da rede privada, considere-se os bolsistas – não possuem celular, notebook ou computador para acompanhar as aulas a distância. No entanto, é justamente nessas dificuldades que o mercado vê possibilidades, até mesmo numa pandemia,

Para as corporações, a pandemia da COVID-19 é uma janela de oportunidades para o crescimento exponencial de seus negócios, como: a rápida elaboração e venda (ou mesmo ‘empréstimo’) de produtos que descaracterizam o caráter social da escola e do trabalho docente. Tais produtos são ofertados por uma série de corporações do mercado educacional e do mercado de soluções digitais (as EdTech), o que reforça o *marketing* (por exemplo, via livre acesso a plataformas, cursos/tutoriais, etc.); a ‘mineração’ de dados de 50 milhões de estudantes e professores. (COLEMAX, 2020, p. 18).

Vale ressaltar que o MEC autorizou, excepcionalmente, a não obrigatoriedade de cumprimento do mínimo do ano letivo, devido ao enfrentamento à Covid-19, mas sem dispensar a carga horária mínima, como comprova o art.1º, da MP 934, de 01 de abril de 2020:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.
Parágrafo único. A dispensa de que trata o caput se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. (BRASIL, 2020, s. p.).

Em suma, a preocupação do MEC, *a priori*, parece ser que se cumpra a carga horária, independente de que forma e a que preço isso seja alcançado. De que adianta as escolas elaborarem videoaulas se os alunos não têm como acessá-las?

A própria tentativa de manter a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (que se converte em porta de entrada no ensino superior) para novembro daquele ano convertia-se em uma deliberada indiferença às disparidades sociais do nosso país, que seriam agravadas caso se insistisse nesse disparate.

Corroborando a proposta de cumprimento da carga horária anual – mesmo que se flexibilize a obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias efetivos escolares – o MEC homologou (parcialmente) Parecer do CNE/CP n.5/2020 que sugere o aproveitamento das aulas não presenciais como carga horária durante o enfrentamento à pandemia, conforme determina o despacho do MEC publicado em 29 de maio de 2020:

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação homologa parcialmente o Parecer CNE/CP nº 5/2020, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação - CNE, o qual aprovou orientações com vistas à reorganização do calendário escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e deixa de homologar o item 2.16 do referido Parecer, o qual submete para reexame do Conselho Nacional de Educação, considerando as razões constantes na Nota Técnica nº 32/2020/ASSESSORIA-GAB/GM/GM, conforme consta do Processo nº 23001.000334/2020-21. (BRASIL, 2020, s. p.).

Dessa forma, as atividades pedagógicas seriam desenvolvidas em aulas não presenciais sem prejuízo ao cumprimento da carga horária mínima. Todavia, se até o presente momento os questionamentos à educação remota focaram no acesso dos discentes aos equipamentos e meios necessários ao acompanhamento das aulas não presenciais, cabe indagar sobre o papel do professor nessas aulas e da participação dos alunos.

Uma aula não pode – e nem deve – ser reduzida a mera transmissão de determinado conteúdo e nem tampouco o professor deve ser visto apenas como um mediador ou apresentador de um vídeo aos alunos. A educação para a formação humana compreende a sociabilidade das relações em classe, dos debates e discussões, pois existem práticas pedagógicas que transcendem as videoaulas ou *lives* escolares.

A pedagogia utilizada na educação remota precisa ser mais efetiva, objetiva e dinâmica – alinhada aos moldes neoliberais da qualidade e eficiência – para que possa prender a atenção dos alunos durante as aulas; ferramentas e acessórios que permitam a interatividade tendem a ser vistos como parceiros imprescindíveis nesse campo de batalha educacional.

Várias entidades nacionais de educação já emitiram notas em respostas a essas ações propostas por pessoas que ignoram – negligente e/ou propositadamente – a realidade educacional brasileira.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd divulgou parecer – subscrito por outras entidades – em que reitera que o estado de calamidade pública, causada pela pandemia da Covid-19, não pode servir de subterfúgio para ferir e descumprir os princípios constitucionais sobre educação e a LDB,⁶⁵

Salientamos que o estado de calamidade pública causado pela pandemia não pode ser utilizado como pretexto para ferir os princípios constitucionais e, em especial, o direito à educação de qualidade de todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. A situação excepcional que a educação brasileira atravessa não pode ser motivo para afrontar o explicitado no artigo 32, § 4º, da LDB: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”, assim como no *caput* do Artigo 34: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. (ANPEd, 2020, s. p.).

Sobre a utilização da EaD para reposição das aulas presenciais suspensas durante a pandemia, assim se posicionou a ANPEd e os demais que subscreveram esse parecer,

Consideramos que a EAD não pode substituir a educação escolar, nem que seja a solução unívoca para o problema de reposição das atividades suspensas, ou ainda, o mecanismo mais adequado para reorganizar o calendário escolar. Os sistemas e instituições de ensino não dispõem das condições necessárias para a materialização da EAD, tampouco os docentes podem ser responsabilizados ou submetidos a formas improvisadas de mediação tecnológica. A implementação de ações díspares - em muitos casos, efetivadas pela adoção de pacotes e *softwares* educacionais - visando à implementação da EAD, com o uso de ferramentas digitais, ensino remoto ou outras alternativas, sem a mediação direta de professores e com famílias sem condições de acessibilidade e de suporte ao processo educativo de crianças e jovens, não conseguirá oportunizar ensino de qualidade. (ANPEd, 2020, s. p.).

A debilidade da proposta do MEC de imposição da comutação das aulas a distância como substitutivas das aulas presenciais está no fato de que o governo não propôs nenhuma ação de estruturação, instrumentalização para que as escolas pudessem atuar com essa modalidade. Não houve por parte do MEC qualquer preocupação com “o como farão” desde que “fossem feitas” as aulas, o que só realça o caráter ditatorial desse governo.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE repudia a falta de diálogo do CNE com as entidades nacionais para construção desses

⁶⁵ Apontamos alguns possíveis caminhos, dialogando com o que já vem sendo proposto por vários manifestos de coletivos docentes e de Associações e Sociedades Científicas como: a Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (CAECDT) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), entre outros (PRETTO, 2020, p. 18).

pareceres, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada)

Neste contexto, a ausência de Consulta Pública, de audiência, ou mesmo de convite do CNE às entidades acadêmico-científicas nacionais, entre outras, visando assegurar sua participação nas discussões relativas ao Parecer e Minuta de Resolução do CNE que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), a qual se encontra em tramitação no Conselho Pleno, revela a opção do CNE em romper com importantes prerrogativas de participação que vinham sendo minimamente consideradas em busca de democratização e de efetiva transformação do egrégio colegiado em órgão de Estado. Historicamente, por sua constituição e função, sublinhamos a relevância das decisões deste Conselho no sentido de garantir e de normatizar, mas nunca de ferir o ordenamento legal da educação nacional; e, portanto, o princípio constitucional da gestão democrática, base para a instituição dos conselhos de educação. (ANFOPE, 2020, s. p.).

A ausência de diálogo com as entidades nacionais nas elaborações de propostas de reformas educacionais se converte em um grave atentado à gestão democrática, mas, sobretudo, em prejuízos aos alunos e ameaças aos professores e professoras das instituições de ensino que precisam de apoio e subsídios para contornar os obstáculos e perigos das rotinas pedagógicas em meio ao enfrentamento de uma pandemia.

As imposições do MEC, por meio de portarias e/ou pareceres que visam a normatizar as ações das escolas para o enfrentamento da Covid-19, desconsideram de forma acintosa o contexto de desigualdade social e a realidade campo-cidade, bem como menosprezam deliberadamente as desigualdades sociais que oprimem a sociedade brasileira sob o jugo do sistema capitalista, “entretanto, sabemos que não basta a aprovação de textos legais, se não for possível romper com a estrutura agrária e a superestrutura que alimenta a exclusão e a desigualdade social na relação campo-cidade” (CALDART, 2012a, p. 239).

Podemos apreender que as reformas educacionais realizadas no pós-golpe de 2016 visam a atender mais às necessidades imediatas do capitalismo do que as demandas sociais e, como Sguissardi (2015) pontua, ao analisar as afirmações de Octávio Ianni (2004), o Estado está a serviço do capital.

Para Ianni, o Estado tende a secundarizar as condições institucionais e os “processos sociais, políticos e culturais [educacionais], em benefícios dos processos que visam a acumulação do capital e que determinam e orientam o essencial das atividades estatais, entre as principais funções do Estado na relação com o capital destacar-se-ia a “dinamização das virtualidades do sistema de mercado (IANNI, 2004, p.18).

Dessa forma, com as funções prioritárias do Estado, voltadas às determinações capitalistas, uma educação para a formação humana não é apenas desnecessária, mas até desencorajada, por isso o modelo neoliberal de educação propõe um currículo reduzido.

Segundo Sousa Junior (2014, p. 62), por meio das reformas propostas, visa-se à construção de um currículo desideologizado, ou seja, com “mais instrução e menos educação”. Friedman (1985, p. 83) vê, na distinção entre “instrução” e “educação”, uma oportunidade para criticar uma suposta exacerbação na responsabilização do Estado com a Educação e alega que as atividades do governo estão limitadas à instrução:

O resultado foi uma extensão indiscriminada da responsabilidade do governo. Uma observação importante preliminar: é importante distinguir “instrução” e “educação”. Nem toda a instrução está relacionada com educação, nem toda educação, com instrução. O tema de interesse adequado é a educação. As atividades do governo estão em grande parte limitadas à instrução. (FRIEDMAN, 1985, p. 83).

Neste capítulo, analisamos como as (des)reformas neoliberais pós-golpe de 2016 influenciaram a educação brasileira e suas implicações para as escolas do campo. As reformas educacionais impostas, como a do ensino e a BNCC, só endossaram as investidas dos organismos multilaterais que buscam escolas padronizadas, utilitaristas e acríticas que são opostas ao ensino proposto pelas escolas do campo.

3 ESCOLAS DO CAMPO DO CEARÁ: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No terceiro capítulo desta dissertação, destacam-se as escolas do campo no estado do Ceará, iniciando-se pela apresentação de alguns conceitos e definições da Educação do Campo, bem como as concepções da Educação do Campo nas escolas do campo do Ceará. Ademais, é realizada a apresentação das escolas de ensino médio de assentamento da Reforma Agrária do Ceará.

A Educação do Campo contempla toda a população do campo que não se restringe apenas aos agricultores e agricultoras, mas possui uma abrangência maior como descreve o Decreto n.º 7.353/2010, em seu artigo 1º, § 1º, inciso I:

Para os efeitos deste Decreto, entende-se por populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da Reforma Agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os 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, s. p.).

Diante disso, pode-se apreender que o público da Educação do Campo é amplo e diversificado e que sua definição não se deve apenas ao aspecto geográfico de onde esteja domiciliado, mas, sim, são considerados os aspectos históricos e sociais dos seus sujeitos. Já no artigo segundo do decreto supracitado são apresentados os princípios que devem nortear a Educação do Campo:

Art. 2º São princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

e
V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, s. p.).

Quanto à apresentação dos conceitos e concepções da Educação do Campo, bem como suas respectivas identificações e aplicação nas escolas do campo⁶⁶, neste capítulo, torna-se pertinente haja vista que no próximo capítulo serão examinadas as relações entre os currículos aplicados nas supracitadas escolas e a proposta curricular expressa na BNCC.

Os proponentes da BNCC insistem em afirmar que a Base Nacional Comum Curricular não é um currículo – visando a rebater as acusações de que esta seria uma ameaça ao currículo das escolas – mas ainda que seus ideólogos neguem na teoria, na prática a BNCC é sim uma imposição curricular, à medida que, de forma qualitativa, impõe o que deve ser priorizado no ensino, a saber, o contemplado nas avaliações em massa, visando a atender à política de avaliação por resultados.

As escolas do campo e a própria Educação do Campo são conquistas dos movimentos sociais do campo e, desse modo, a proposta curricular apresentada nessas escolas, mais do que se preocupar em atender às demandas e imposições das políticas de avaliação por resultados, busca uma educação que contemple as especificidades da Educação

⁶⁶ Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

do Campo, bem como a preocupação com a Reforma Agrária, pois, na Educação do Campo, educar é um ato de resistência política.

Assim, a busca pela construção de uma concepção de Educação do Campo perpassa, inevitavelmente, pela história das lutas dos movimentos sociais camponeses.

A compreensão em torno da ideia de Educação do Campo está vinculada, no Brasil, à luta dos diferentes movimentos sociais e segmentos da população do campo pela transformação das condições de vida no campo, que se expressam contra o aumento da pobreza, da degradação da qualidade de vida, da desigualdade social, da exclusão violenta dos agricultores e agricultoras decorrente da implantação do modelo de agricultura capitalista e da degradação ambiental (MATTOS, 2011, p. 42).

Na construção dos conceitos de Educação do Campo, e nas aplicações das concepções das escolas camponesas, é possível perceber as marcas das lutas dos movimentos sociais por uma educação, mas não qualquer educação, porém uma gestada no/do campo para contemplar as bandeiras de luta dos trabalhadores do campo.

Assim, não seria aceito o enxerto de uma educação cosmopolita para a comunidade camponesa.

3.1 Educação do campo: uma categoria em discussão

A construção e o reconhecimento de uma conceitualização da “Educação do Campo” não se restringem apenas a uma questão de termos ou regras etimológicas, mas perpassam a história da luta dos movimentos sociais do campo que ganharam força e crescimento durante o combate à ditadura militar e contribuíram às vésperas – e durante – o processo de redemocratização do país:

A partir desse período, as organizações da sociedade civil e sindical ligadas à Educação Popular, tais como o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais sem terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), associações ou escolas de formação por alternância (ECOR, EFA, CEFFA, etc.), entre outras organizações nacionais e internacionais, partidos políticos, grupos e educadores, mobilizados contra a ditadura militar, lograram inserir no processo de redemocratização do país as bases sobre as quais posteriormente construíram-se os paradigmas que regulam a atual Educação do Campo. (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p.37).

Para Furtado (2004, p. 68 *apud* MATTOS, 2011, p. 42), as lutas e conquistas dos movimentos sociais do campo contribuíram diretamente para provocar a instituição de políticas públicas para o campo, dentre elas, o direito inalienável à educação.

Foi a luta dos movimentos sociais do campo, em particular as lutas travadas pelo Movimento dos Sem-terra (MST), para o reconhecimento da problemática da

Reforma Agrária e da educação de seus militantes, que contribuiu fortemente para trazer à tona preocupações, interesses e até novas políticas públicas que, embora ainda tendo o caráter compensatório, abriram para a participação dos movimentos sociais colocaram a Educação do Campo na ordem do dia.

Molina (2013, p. 27), por exemplo, apresenta a luta do campesinato como uma forma de resistência contra as investidas do capitalismo no campo nesse contexto, “o campesinato se considera a instância moral que engloba as potencialidades para transformar sua estrutura e organização produtiva em modernas cooperativas, em que poderiam aparecer homens e mulheres novos”.

O Neoliberalismo⁶⁷, em síntese, propunha um processo de urbanização do campo, isto é, em nome de um suposto “progresso socioeconômico” ignorava a identidade e as riquezas campesinas ao tentar enxertar uma cultura essencialmente cosmopolita com a imposição estranha e alheia à história e à própria realidade social dos educandos.

Nesse sentido, a Educação do Campo demanda um currículo⁶⁸ que garanta e reconheça a diversidade cultural além de criar estratégias para eliminar as exclusões sociais:

Assim, para que a educação consiga corresponder aos anseios da sociedade pressupõe que ela seja pensada a partir do conjunto local, para a valorização do sujeito e projeção deste a outra realidade, para tanto, é preciso que este sujeito se sinta parte de sua cultura e de suas vivências, de maneira a intervir e assegurar a diversidade cultural. Neste sentido, pensar a Educação do Campo é refletir sobre a história de vida dessas pessoas, suas identidades, suas lutas e resistências. É valorizar os saberes acumulados da experiência, que tornam possível uma relação amistosa entre homem e a natureza. Essa educação precisa pensar um currículo que inclua a minoria excluída, no assunto em questão, homens e mulheres camponeses. (NEVES, 2021, p. 18).

Para o movimento camponês, todo o desenvolvimento educacional proposto deve considerar primeiramente o bem-estar social dos camponeses e os impactos das transformações técnicas e sociais nas classes trabalhadoras. A luta do movimento camponês vai de encontro aos estereótipos e preconceitos que têm sido reproduzidos ao longo da história, de que o campo seria sinônimo de atraso e ignorância ao defender a riqueza e a diversidade da identidade camponesa.

A partir dessa perspectiva, o desenvolvimento ficaria, em todo caso, subordinado ao bem-estar social do campesinato. O progresso tem de ser medido pelo impacto das transformações técnicas e sociais nas classes trabalhadoras - incluindo, obviamente

⁶⁷ Para Perrault (1999, p. 486), a preferência atual pela acepção neoliberalismo seria um eufemismo do termo capitalismo, e sobre os que optam por aquele termo ao invés deste, declara: “Chamam ele de ‘Neoliberalismo’ e não têm contra ele mais do que a esperança quimérica, julgo, de um retorno às formas mais humanas da sociedade capitalista”.

⁶⁸ Um currículo que contemple as necessidades desses povos parte de uma elaboração que aloque os conhecimentos singulares dessa população ao qual seja expresso na prática educativa diária que possa se concretizar na prática produtiva e social do campo (COSTA; PEREIRA, PAULA, 2020, p. 64)

o pequeno campesinato - pelo que tal conceito tem de incorporar a ética para poder ser realmente científico. (MOLINA, 2013, p. 28).

Faz-se necessário reiterar que não se pode dissociar o campesinato da luta contra o capitalismo. Sobre isso, Molina (2013), citando Bakunin, defende que, para este, os movimentos camponeses tinham potencial de converter-se em agente revolucionário de transformação social⁶⁹.

Por isso, a busca por uma definição de Educação do Campo vai para além de analisar as raízes etimológicas, mas perpassa o estudo da identidade, diversidade e história dos sujeitos sociais do campo, como assevera Caldart (2012a, p. 229):

Porque as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade. Reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo.

Partindo desses pressupostos é que se torna compreensível que não é possível simplesmente importar uma proposta educacional da cidade e enxertá-la no campo como se tratasse somente de uma mudança de CEP⁷⁰.

Os significados do conceito de “Educação do Campo” são muito mais abrangentes que a simples localização em um espaço geográfico. Para compreendermos como uma escola pode ser considerada “do campo”, devemos levar em consideração que não basta que ela esteja situada em uma área rural, ou seja, não basta estar “no campo”, mas sim oferecer aos povos do campo um trabalho educativo capaz de respeitar suas necessidades culturais e de potencializar seus direitos sociais através de uma formação integral (HERINQUES *et al.*, 2007, p. 9 *apud* ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 37).

Assim, a Educação do Campo⁷¹ considera um sujeito em sua totalidade, isto é, considera tanto os aspectos geográficos socioeconômicos como o camponês enquanto sujeito histórico⁷². Não à toa é que Caldart (2012b), no Dicionário da Educação do Campo, em seu verbete sobre Educação do Campo, a conceitua como um movimento social que visa a transformar a realidade social a partir da educação, mas de uma educação que contemple políticas educacionais protagonizadas pelos sujeitos do campo:

⁶⁹ Na obra de Bakunin subsiste uma teoria de campesinato como agente revolucionário, segundo a qual, na Rússia da segunda metade do século 19, existiam as condições objetivas precisas para o desencadeamento de uma revolução social (MOLINA, 2013).

⁷⁰ Código de Endereçamento Postal.

⁷¹ O nome ou a expressão Educação do Campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo (ARROYO, 2011, p. 154).

⁷² Um dos princípios que orienta a Educação do Campo é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história. [...] enriquece e torna mais complexo o projeto de educação em um de seus princípios básicos: o de que nos fazemos fazendo a história. (CALDART, 2012b, p. 230).

A Educação do Campo nomeia *um fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (CALDART, 2012b, p. 257).

O conceito de Educação do Campo⁷³, por ser resultado das lutas e resistências dos movimentos camponeses, não é algo fechado e estático, mas contempla as práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo:

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configura-se como categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e outras denominações (CALDART, 2012b, p. 257).

Assim, a Educação do Campo enquanto categoria em construção envolve as lutas dos movimentos sociais camponeses⁷⁴, a cultura, as organizações, os conhecimentos e identidades dos sujeitos que reivindicam uma educação que seja feita por/para eles:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido. (CALDART, p. 2012b, p. 263).

A bandeira dessa luta é a busca por uma educação não apenas gestada para o homem do campo, mas, sobretudo, construída e executada no campo com o protagonismo desses sujeitos sociais, pois, como já mencionado e reforçado no lema da I Conferência Nacional da por uma Educação Básica do Campo, a saber, “Por uma educação básica do Campo⁷⁵”.

Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da *Educação do Campo* da histórica *educação rural*: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural (CALDART, 2000, p. 238).

Uma educação no/do campo deve ser ofertada ao homem do campo como um direito e não como um favor ou uma benfeitoria, pois é dever do Estado conceder e

⁷³ O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada de Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012b, p. 257-258).

⁷⁴ Miguel Arroyo (2011, p. 69) já asseverava: “qualquer proposta e ação educativa só acontece se enxertada em uma nova dinâmica social”.

⁷⁵ Arroyo e Fernandes (1999, p. 8).

oportunizar a todos os cidadãos brasileiros uma educação de qualidade, gratuita, laica e que respeite e contemple as diversidades e particularidades de cada segmento social.

O cerne da Educação do Campo se encontra na proposição de uma educação voltada para a formação e emancipação da classe trabalhadora – e não uma instrução tecnicista⁷⁶ e propedêutica⁷⁷, que visa a atender somente às demandas do mercado de trabalho – que apresentasse os trabalhadores como sujeitos da sua construção histórica.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (CALDART, 2002, p. 258).

A elaboração e implantação de uma proposta educacional para o campo só se viabilizou pela luta dos movimentos camponeses em busca do respeito e reconhecimento da autonomia do homem do campo, que trata de um fato ou gesto de caridade, conforme destaca Freire (1996, p. 59): “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 1996, p. 59).

Uma das conquistas emanadas da Constituição Federal de 1988, chamada de Constituição Cidadã, foi a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF, que fortaleceu a Educação Rural ao abrir caminho para a Educação do Campo.

Dentro desta perspectiva, após a promulgação da Constituição Federal de 1998, outra conquista foi alcançada pelos movimentos sociais e sindicais do campo com o surgimento do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), criado oficialmente através do Decreto n. 1.946, de junho de 1996, cuja fidelidade era de “(...) promover o desenvolvimento sustentável do segmento rural constituído pelos agricultores familiares, de modo a propiciar-lhes o aumento da capacidade produtiva, a geração de empregos e a melhoria de renda” (art. 1º do Decreto 1.946/96). (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 38).

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, quando defendia essa causa, não o fazia alheio aos desafios a serem enfrentados e nem menosprezava as disparidades entre os trabalhadores e aqueles que se lhes opõem, mas, sim, asseverava que a luta contra qualquer

⁷⁶ Pedagogia tecnicista: ela se apresenta como concepções e práticas pedagógicas que visam instrumentalizar os alunos para operacionalizar o sistema de produção, mas sem qualquer desenvolvimento intelectual crítico desse processo. Assim, o ensino se define do mesmo modo como o trabalho, que é habilitado para fazer o que lhe é indicado, sem conhecimento sobre sua razão de ser, suas intencionalidades, seus objetivos, seu sentido social. Recendo apenas o saber técnico para o exercício do trabalho, como ressalta Saviani: Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. (SAVIANI, 2008, p. 13).

⁷⁷ Lutando por uma educação básica que tenha sentido em si mesma, que não esteja em função de níveis a serem escalados, mas que esteja em função da única finalidade da educação: garantir a formação humana básica que todo ser humano precisa e tem direito como humano (ARROYO, 2005, p. 2).

forma de discriminação contra o homem do campo é necessária e inegociável, pois “qualquer discriminação é imoral, e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 1996, p. 60).

A Educação do Campo, portanto, pode ser apreendida como uma proposta educacional que contempla em sua construção os camponeses não apenas como público-alvo ou beneficiário de programas destinados a fomentos da educação, mas, sim, como partícipes ativos na criação, organização e execução das ações educativas, sejam elas gestadas ou implantadas no campo, tendo os sujeitos do campo como protagonistas, considerando suas lutas, pois seria inconcebível falar de educação no campo sem contemplar a luta pela Reforma Agrária⁷⁸ – isto é, como ignorar a luta pela terra no educar?⁷⁹ Para Gaddoti (2000, p. 31), “o capitalismo aumentou mais a capacidade de destruição da humanidade do que seu bem-estar e sua prosperidade”. Por sua vez, Kuenzer (1989, p. 32) já denunciava que “a história da formação do trabalhador no capitalismo é a história de sua desqualificação”.

É plenamente compreensível que, tendo em vista tais ameaças, torna-se relevante a assertiva de Roseli Caldart, quando assevera que “vincular a educação a uma questão social relevante como é hoje a questão agrária é comprometê-la, na teoria e na prática, com a construção de alternativas para a melhoria da qualidade de vida do povo” (CALDART, 1997, p. 157). A partir daí, enseja-se a lutar pela emancipação popular, isto é, pela busca da autonomia das populações camponesas pela mobilização dos movimentos sociais do campo.

Essa mobilização só se efetuará por meio da educação dos trabalhadores, mas não qualquer educação, e, sim, uma que conceda à classe-que-vive-do-trabalho, como os chama Antunes (1995, p.54), uma formação omnilateral, isto é, uma formação humana plena em todos os seus aspectos, uma formação para além do capital (MÉSZÁROS, 2005). Para Rossato e Praxedes (2015, p. 39), portanto, as lutas dos movimentos sociais, por meio da proposição da Educação do Campo, mais do que simplesmente abrir novas escolas, propunham uma nova concepção de ensino:

Pode-se dizer que, ao longo do período de redemocratização do Brasil, iniciado oficialmente a partir de 1985, os movimentos sociais do campo tinham como principal objetivo a reforma agrária, mas a ideia de se articular esta luta à luta pela

⁷⁸ A organização da escola do campo está inserida também na consolidação de uma concepção de escola no e do campo, assim, além de garantir a escolarização, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a escola do campo é fundamental na manutenção e avanço da luta pela terra, na compreensão da identidade do sujeito coletivo do campo, na construção de um projeto de escola que se integre a um projeto de transformação social (MARTINS; BASTOS; NETO, 2022, p. 82-83)

⁷⁹ Nem uma nem outra - Reforma Agrária e educação – isoladas e/ou dissociadas de um projeto popular de sociedade atacam o problema na sua raiz (RIBEIRO, 2013, p. 198).

educação foi crescendo até o ponto em que surgiram as reivindicações por uma nova concepção de ensino para a população rural. Este processo foi liderado, sobretudo, pelo Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 39).

Partindo dos pressupostos supracitados, os movimentos sociais compreenderam que a luta pela Reforma Agrária e pelas políticas públicas e direitos sociais para os camponeses perpassava pela busca da construção de alternativas educacionais para implementação de um ensino escolar sem perder de vista a qualidade de vida dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento, economicamente justo e ecologicamente sustentável (RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 01, de 3 de abril de abril de 2002).

Tendo já visto a amplitude da Educação do Campo e a diversidade de sujeitos que ela agrega, faz-se necessária uma educação que atenda a essa demanda e que não se centralize apenas na preparação para o trabalho. Tal acepção é considerada indeterminada por Ciavatta (2008) quando declara a “imprecisão do conceito de preparação para o trabalho” e ainda indaga: “Como” a escola faria essa integração com o trabalho?

3.2 As concepções de educação do campo do Ceará

A dificuldade de se aplicar um único termo ou definição a uma concepção tão complexa e abrangente, quanto à Educação do Campo, encontra-se, primeiramente, na diversidade de seus sujeitos, isto é, uma leitura mais superficial e intempestiva induz ao equívoco de supor que, ao se utilizar a expressão “campo”, se restringiria apenas aos camponeses, mas a heterogeneidade que essa concepção contempla é mais ampla:

Quando discutimos a Educação do Campo estamos tratando da Educação que se volta ao conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 9).

Isso se dá de modo que, diante de tal diversidade social, pode-se apreender que, ao se nomear população rural, não se refere somente às pessoas que moram e trabalham no

campo⁸⁰. A própria preferência pela utilização do termo campo, ao invés da tendência comum do uso termo rural, possui uma intencionalidade:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a Educação do Campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político... (CALDART, 2002, p. 260).

Diante dessa realidade, isto é, considerando a existência e a relevância da diversidade e da heterogeneidade dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, visando a atender às demandas desse segmento social, é que se faz necessária uma agenda educacional que contemple as suas pautas e lutas.

Ademais, faz-se necessária a elaboração, o reconhecimento e a execução de legislações, nas mais diversas esferas governamentais (sejam elas municipais, estaduais e federais) que determinem o cumprimento de leis de fomento da educação no campo.

A reivindicação de legislações específicas e a luta por políticas públicas para a Educação do Campo, como já dizia o professor Miguel Arroyo, corresponderiam a trazer a Educação do Campo para o campo da política, no campo do Estado⁸¹, pois defender a criação de políticas públicas para o campo significa trazer a Educação do Campo para o campo do direito, haja vista que, como já reiterado diversas vezes ao longo deste trabalho, a Educação do Campo é um direito e não um favor.

Se, na I Conferência por uma Educação Básica do Campo, o tema era “Por uma Educação do Campo”, já a II Conferência por uma Educação Pública do Campo trouxe como tema “Educação do Campo, Direito nosso, Dever do Estado”, isto é, levar a Educação do Campo para o campo do direito, o que, na prática, conforme assevera o professor Arroyo, é trazer a Educação do Campo para o campo dos deveres do Estado. Isso deve ser feito imputando ao Estado essa responsabilidade legal.

Obviamente que isso não significa, de forma alguma, a separação e a dispensa das lutas camponesas e dos movimentos sociais, em detrimento da busca por tais políticas públicas, mas justamente o oposto, pois o Estado, de forma alguma, concederia de boa fé ou

⁸⁰ CARNEIRO, 2015, p. 342.

⁸¹ Trechos da palestra do professor Miguel Arroyo (UFMG) – Políticas Públicas para Educação do Campo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IkR4ML8r1F8>. No canal QuemTVProduções. Publicado em 22 ago. 2012.

voluntariamente as emendas e as condições necessárias para a construção de tais políticas públicas. Estas só foram possíveis e conquistadas como resultados das lutas e das reivindicações ininterruptas dos movimentos sociais, como MST⁸² e a CONTAG⁸³.

A proposição de legislações e políticas públicas para a Educação do Campo resguarda os direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, bem como destaca os deveres do Estado nas implementações de tais ações. Por exemplo, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo 28º, rege o dever da observância das especificidades – e das eventuais adaptações – da Educação do Campo em sua execução.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

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. (Incluído pela lei n.º 12.960, de 2014). (CARNEIRO, 2015, p. 341-342).

A LDB, nesse sentido, valendo-se da força de lei, norteia a Educação do Campo, devendo respeitar as especificidades dessa população⁸⁴, por exemplo, o calendário letivo deve considerar os tempos de plantação, colheitas e cheias de rios, e o currículo, abordado mais

⁸² Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST: O MST não possui uma data precisa de fundação, mas, para esse efeito, considera-se o 1º Encontro Nacional dos Sem-terra, realizado de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Paraná, como ponto inicial de seu processo de construção. As principais pautas de luta do MST hoje são: reestruturação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA; o cumprimento do Plano Nacional de Reforma Agrária; a criação de uma linha de crédito especial e mudanças na definição de terra improdutivo. Para mais informações - <https://mst.org.br/nossa-historia/inicio/>

⁸³ A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG: Foi criada em dezembro de 1963, após uma disputa entre os sindicatos ligados à igreja católica e, a ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícola, criada pelo Partido Comunista do Brasil em 1954. Como relata Fernandes (2000), essa disputa foi acirrada: “Nesse evento, com a participação de sindicatos ligados a igreja católica, sendo a grande maioria do Nordeste, foi proposto a fundação de uma confederação sindical. No final desse ano, as federações cristãs do Rio Grande do Norte, Sergipe e Pernambuco apresentaram ao Ministério do Trabalho os documentos para a criação da federação. Mas, como existiam outras 19 federações esperando a tramitação de seus documentos junto aos órgãos do governo, essa tentativa de fundar primeiro a confederação foi frustrada. A ULTAB reunia a maior parte das federações e derrubou a pretensão católica. (MARTINS, 1981; MEDEIROS, 1989 *apud* FERNANDES, 2000).

⁸⁴ A oferta de educação básica para a população rural ocorre na modalidade de Educação Básica do Campo, conforme assentamento normativo do art.35, da Resolução CNE/CEB 4/2010. A LDB registra, em diferentes artigos, a necessária vinculação entre o tipo de oferta escolar e as características dos alunos, dentro do que a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, texto-documento decorrente da *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos* (JOMTIEN, 1990), denominou de *necessidades básicas de aprendizagem dos educandos* (CARNEIRO, 2015, p. 344).

detalhadamente no próximo capítulo, deverá contemplar a riqueza da cultura, da diversidade e a sabedoria do homem do campo.

Assim, por exemplo, torna-se inviável e inaplicável tentar impor o mesmo calendário letivo de aulas ou avaliações em âmbito nacional, desconsiderando tais disparidades sociais. Além disso, deve-se destacar que a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular, que não é apresentada como um currículo por seus proponentes, mas na prática o é, desconsidera as especificidades socioculturais e econômicas das diversas populações. Conforme atesta o

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2010, s. p.).

Na referência supracitada, apresenta-se a Pedagogia da Terra uma grande conquista dos movimentos sociais ao apresentar uma proposta curricular voltada ao reconhecimento e valorização da identidade e saberes da população campesina

Aqui, ganha especial relevância “a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante” (BRASIL, 2010, s. p.).

A Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC formou uma turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST e por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura – FCPC em 2004.

Em 14 de janeiro de 2009, realizou a colação de grau de 88 assentados que receberam o Certificado de Graduação em Pedagogia e, em 2011, foi publicitada a avaliação do MEC do curso que atribuiu a nota máxima (5) à turma Patativa do Assaré⁸⁵.

3.3 As escolas do campo em assentamentos da Reforma Agrária do Ceará

Seguindo as ações e programas já mencionados para fomento e incentivo da Educação do Campo no estado do Ceará, neste tópico, são apresentadas as escolas do campo em assentamentos da Reforma Agrária do estado do Ceará.

Faz-se oportuno registrar que a proposição de aberturas de escolas no/do campo não se trata apenas de implantar as concepções e modelos das escolas cosmopolitas no campo, mas, sim, a proposição do desenvolvimento e da implantação de uma escola que contemple os sujeitos, a historicidade e as lutas do povo camponês, visando a construir um projeto de escola com e para os camponeses. Para tanto,

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um *movimento consciente de construção das escolas do campo* como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de transformação dos povos dos campos como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2011, p. 89-90).

Como já asseverava Caldart (2011, p. 93), “é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário”. Essa concepção é uma marca distintiva da própria Educação do Campo, que foi gestada justamente para resguardar a história, a cultura, pois

a Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e das friezas de dados estatísticos está uma parte do brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais (CALDART, 2011, p. 150-151).

Esse caráter social das escolas do campo se evidencia a partir das ações dos movimentos sociais nas dimensões educativas, visando à luta pelas transformações das condições sociais das comunidades camponesas⁸⁶, como pontua Ribeiro (2010, p. 71):

⁸⁵ Curso Pedagogia da Terra é destaque em avaliação do MEC. Prof. Luis Távora Ribeiro – Diretor da FACED. Disponível: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2011/1893-curso-de-pedagogia-da-terra-e-destaque-em-avaliacao-do-mec>. Publicada em: 5 out. 2011.

⁸⁶ O movimento por uma Educação do Campo vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo; por isso em nossos encontros sempre temos a preocupação de fazer e ajudar os educadores e as educadoras a fazer uma leitura histórica da realidade mais

A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas e, nesse sentido, os movimentos sociais, como as práticas sociopolíticas e culturais, constitutivas de sujeitos coletivos, têm uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demandam interesses, identidades sociais e coletivas, que visam à realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano (SILVA, 2006, p. 62 *apud* RIBEIRO, 2010, p. 71).

A Educação do Campo, considerada a transformação da realidade social⁸⁷, perpassa tanto a formação humana dos educandos quanto dos próprios educadores, como podemos apreender da proposição da Escola da Terra⁸⁸ que se apresenta como uma ferramenta para se repensar a própria concepção de escola.

A Ação Escola da Terra é apresentada como uma proposta educacional para os professores das escolas do campo, conforme aduz o Manual do Programa (2015), como uma ação constante no segundo eixo, para a formação inicial e continuada de professores, do Pronacampo⁸⁹; além disso, ela busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades. A Escola da Terra, no estado do Ceará, segundo o censo escolar de 2012, chegou a contemplar 25 municípios.

Cumprir destacar que a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará formou quatro turmas da Escola da Terra, sendo que, nesse momento, está realizando um curso de especialização intitulado: “Curso de Especialização em Educação do Campo e Pedagogia Histórico-Crítica: Escola da Terra”. Na primeira turma, contemplou mais sete centenas de educadores em 2015 (RAFANTE; ZIENTARSKI, 2018).

A Ação Escola da Terra Ceará propõe uma formação continuada para os professores, sendo pautada em uma educação que não apenas se credencia como representante

ampla; e por isso defendemos que uma de suas tarefas é ajudar na organização do povo para que participem dessas lutas (CALDART, 2012a, p. 153).

⁸⁷ Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (CALDART, 2012a, p. 258).

⁸⁸ Ação Escola da Terra é uma ação derivada do PRONACAMPO, que propõe a formação continuada de professores de classes multisseriadas das escolas do campo e das comunidades quilombolas, através de curso de aperfeiçoamento, em regime de alternância pedagógica, visando uma forma de repensar a formação dos professores, instituída pela portaria nº 579 de 02 de julho de 2013. Segundo o Manual do Programa (2015), a Escola da Terra é ação que busca promover o acesso, a permanência e o aperfeiçoamento das condições de aprendizagem dos educandos do campo e quilombolas em suas comunidades (ZIENTARSKI, 2016).

⁸⁹ Programa Nacional de Educação do Campo - Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades. Disponível - <https://pronacampo.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 abr. 2022.

dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, mas com uma prática pedagógica que permite que eles mesmos atuem e se expressem como protagonistas de suas histórias.

Como expressa o Manual do Programa (2015, p. 12):

O objetivo da formação continuada de profissionais da Escola da Terra constitui-se em fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às comunidades atendidas, no sentido de elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que compõem suas turmas.

Diante disso, a formação continuada dos professores, nesse sentido, busca transcender os paliativos educacionais ofertados pelo mercado e superar os placebos profissionalizantes do capitalismo, pois, como já denunciava Kuenzer (1989, p. 32), “a história da formação do trabalhador no capitalismo é a história de sua desqualificação”.

Sem uma educação que considere as especificidades dos educandos, o que se tem é uma formação que fragmenta e estratifica o ensino, acabando por desqualificar os trabalhadores do conhecimento do todo ao especializá-los em uma só parte do processo:

Evidencia-se, portanto, que ao mesmo tempo em que se visualiza uma tendência para a qualificação do trabalho, desenvolve-se também *intensamente* um nítido processo de desqualificação dos trabalhadores, que acaba configurando um processo contraditório que *superqualifica* em vários ramos produtivos e *desqualifica* em outros. (ANTUNES, 1995, p. 54).

A Escola do Campo foi emanada da necessidade de uma escola que se apresentava como uma alternativa aos modelos hegemônicos pautados pelos moldes capitalistas de subserviências às demandas do mercado por mão de obra subqualificada. Nessa perspectiva, a ampliação da abrangência da Educação do Campo contempla, além da alfabetização e do letramento, também o ensino médio e superior.

Atualmente, existem 88 escolas estaduais localizadas no campo, considerando as escolas indígenas, quilombolas e escolas regulares de ensino médio, com um total de 26.185 alunos matriculado, conforme dados de 2022 da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC⁹⁰

No presente tópico, destacaram-se as escolas do campo de ensino médio do estado do Ceará, que são representados por 10 unidades em funcionamento:

Quadro 1 – Escolas do campo de ensino médio do Ceará

Nº	Nome da Escola	Assentamento/Município/UF	Início
1ª	EEM João dos Santos de Oliveira	25 de Maio – Madalena/CE	06/04/2010
2ª	EEM Florestan Fernandes	Santana - Monsenhor Tabosa/CE	02/06/2010
3ª	EEM Pe. José Augusto Régis Alves	Pedra e Cal – Jaguaretama/CE	27/07/2010
4ª	EEM Maria Nazaré de Sousa	Maceió – Itapipoca/CE	31/07/2010

⁹⁰ Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-do-campo/>. Acesso em: 30 set. 2022.

5ª	EEM Francisco Araújo Barros	Lagoa do Mineiro – Itarema/CE	14/04/2011
6ª	EEM Filha da Luta Patativa do Assaré	Santana da Cal – Canindé/CE	01/03/2016
7ª	EEM José Fidelis de Moura	Bonfim Conceição - Santana do Acaraú/CE	03/11/2016
8ª	EEM Francisca Pinto Dos Santos	Antonio Conselheiro – Ocara/CE	14/08/2017
9ª	EEM Paulo Freire	Morada Nova – Mombaça/CE	13/08/2018
10ª	EEM do Campo Irmã Tereza Cristina	Nova Canaã – Quixeramobim/CE	10/02/2020

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No próximo capítulo, analisaram-se as relações entre a Nova BNCC e os Projetos Político-Pedagógicos das escolas do campo de ensino médio do estado do Ceará, tendo como referência a Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, implantada no Assentamento Santana da Cal, Distrito Bonito, Canindé CEP 62700-000.

A Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré (INEP: 23252472), pertencente à macrorregião do CREDE⁹¹ 7, foi inaugurada em 26 de outubro de 2017 e, atualmente, tem como diretor o professor Francisco Erivando Barbosa de Sousa, tendo como e-mail institucional: eempatativa@escola.ce.gov.br, e na coordenação pedagógica as professoras Ohana de Alencar Pageu e Márcia Cristina Silva Cavalcante.

Figura 1 – Fachada da EEC Filha da Luta Patativa do Assaré



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

Segundo os dados de 2018, registrados no SIGE Escola⁹², foram abertas três turmas de ensino médio integral e uma Educação de Jovens e Adultos – EJA com um total de

⁹¹ Coordenação Regional de Desenvolvimento da Educação.

⁹² Sistema Integrado de Gestão Escolar.

375⁹³ alunos matriculados e, se considerado o período entre 2016 e 2018, o número de alunos matriculados é de 1.043⁹⁴

A Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, além de contemplar o ensino médio, também atende a alunos do ensino fundamental, sendo este último de competência e responsabilidade do município de Canindé.

Quanto à estrutura, a escola possui seis salas de aulas (com capacidade para atender até 540 alunos nos turnos manhã e tarde); biblioteca; laboratório de línguas, informática e ciências, como: Biologia, Química, Física e Matemática, além de quadra Poliesportiva.

4 ESCOLAS DO CAMPO DE ENSINO MÉDIO DE ASSENTAMENTOS DO CEARÁ: UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA BNCC

Neste capítulo da presente dissertação, destacaram-se as escolas do campo de ensino médio de assentamentos no Ceará com uma proposta de uma educação para além da BNCC.

O que se evidenciou no Projeto Político Pedagógico – PPP, que envolve o currículo das escolas de Educação do Campo de ensino médio em assentamentos do Ceará, representadas nesta pesquisa pela Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, é que se enseja uma educação omnilateral; enquanto a BNCC – ainda que seus ideólogos declarem não ser ela um currículo – propõe uma educação fragmentada e direcionada para atender às demandas e às agendas dos organismos multilaterais e, sobretudo, atender aos anseios neoliberais e capitalistas.

Todavia, faz-se necessária uma apresentação, ainda que de forma panorâmica, do conceito de currículo para que, posteriormente, possa-se analisar as relações entre o currículo proposto pelas escolas de Educação do Campo e as determinações da BNCC a partir da análise do PPP.

Essa apresentação é iniciada com algumas definições e fundamentações do sintagma currículo, posteriormente, são rememorados os elementos basilares da BNCC e, por

⁹³ Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/dados_matricula-escolas_atualizados_2018.pdf.

⁹⁴ Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/matricula_campo_serie_historica.pdf.

fim, parte-se para a conclusão do capítulo, perpassando a análise do PPP da Escola de Educação do Campo Patativa do Assaré Filha da Luta com a nova BNCC.

4.1 Currículo: campo em disputa

De todos os elementos constituintes de um programa educativo, indubitavelmente, o currículo ocupa não apenas lugar de destaque, mas determinante no processo de ensino.

Não à toa, educadores e pesquisadores dedicam tempo e esforços para estudos e pesquisas em currículos, pois “a importância da história do currículo como campo específico de estudo está, segundo alguns dos próprios historiadores, no fato de que as investigações do passado podem ajudar a resolver problemas curriculares do presente” (FRANKLIN, 1991, p. 43 *apud* SAVIANI, 2000, p. 18).

Considerando-se a relevância do currículo nos programas educacionais, historiadores da educação estudam sua dinâmica e evolução ao longo da história, mas deve-se ter cuidado para se evitar simplismos e anacronismo nessas pesquisas⁹⁵.

Destarte, o estudo e as pesquisas sobre um currículo devem evitar reducionismos e generalizações, pois assim como a educação não pode ser compreendida isolada de contexto social na qual está inserida, tampouco um currículo pode ser definido apenas com um verbete de um dicionário. Assim, é necessário considerar as diversas dimensões com as quais interagem e não apenas preocupar-se com a origem do termo currículo⁹⁶. Para Saviani (2000, p. 20)

É necessário, pois, que o estudo da história do currículo compreenda tanto a análise da evolução do termo, desde seu surgimento no vocabulário pedagógico (e os significados a ele atribuídos), como também os contextos de seu emprego e suas múltiplas implicações na vasta rede de relações inerentes à atividade educacional a que ele se refere (SAVIANI, 2000, p. 20).

A acepção de currículo abrange bem mais que um arcabouço frio e estático de métodos e instrumentos educacionais, pois contempla todo o universo que orbita em torno da educação. No entanto, novamente se faz necessário advertir contra a tentação dos reducionismos e simplismos do termo. Corroborando com essa advertência, Macedo (2017, p. 17-18) crítica tal compreensão de currículo:

⁹⁵ Para Hamilton (1991, *passim*), uma tendência a ser evitada na análise histórica é a de se pensar o passado com os critérios do presente, o que pode formar uma falsa visão de estabilidade (SAVIANI, 2000, p.19).

⁹⁶ Com respeito às origens do emprego do termo *currículo* na educação. Hamilton (1991, p. 197) faz notar sua ligação com as ideias de unidade, ordem e sequência dos elementos de um curso, e, a elas subjacentes, as aspirações de se imprimir maior rigor à organização do ensino. Associa-se, portanto, à ideia de formalização, envolvendo plano, método, controle (SAVIANI, 2000, p. 20).

Dizer que “currículo é a vida da escola”, “tudo que acontece no convívio escolar”, “currículo é também o grau de limpeza dos corredores da escola”, ou mesmo reduzi-lo ao argumento da mercadorização, como num escrito de uma prova de seleção de mestrado onde se dizia: “currículo é o segredo e a alma do negócio promissor da educação”, é aceitar perspectivas equivocadas, niilistas ou mercantilizadas. Neste cenário de equívocos, vieses não educativos e reduções, em muitos momentos, currículo é mercado ou *é tudo e nada*. O prejuízo ético, político e formativo desses equívocos é fácil de ser anunciado (MACEDO, 2017, p. 17-18).

O perigo de tais reducionismos reside no fato de que, ao se declarar que tudo é currículo⁹⁷, corre-se o risco de ignorar as especificidades e os fundamentos inerentes ao currículo e, conseqüentemente, isso se converteria, a priori, no empobrecimento da própria acepção de currículo e, posteriormente, na banalização da compreensão do currículo e sua relevância para a própria Educação. Nesse sentido, faz-se imprescindível conhecer o campo e objeto de estudo do currículo e o seu potencial nos processos históricos e na pugna pelo empoderamento político⁹⁸ por meio da educação, respeitando-se a gênese social desse campo de estudo e não se deixando levar pela tentação de apenas nomear e rotular o currículo⁹⁹:

Compreender a gênese social de um campo, e aprender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidos e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. Não há dúvidas que é tentador, como nota Wittgenstein na *Leçons sur l'Éthique*, abandonar-se ao prazer de “destruir preconceitos”, sendo certo que alguns tipos de explicação exercem uma atração irresistível, como em especial uma explicação do tipo: “Isto é apenas aquilo” (BOURDIEU, 1989, p. 69 *apud* MACEDO, 2017, p. 22).

Partindo da consideração supracitada de Bourdieu, entende-se que apreender o significado e sentido de algo é bem mais complexo do que simplesmente atribuir-lhe um nome ou signo, por exemplo, a própria acepção de currículo transcende a ideia de conceito, “o Currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (GRUNDY, 1987, p. 5 *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 14).

⁹⁷ Nesses termos, a concepção de currículo expressa o desejo tecnocrata de uniformidade, unidade, como nos diz o educador português João Formosinho (1991, p. 1) “Currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único” (MACEDO, 2017, p. 18).

⁹⁸ O que nos mobiliza, em larga medida, neste momento, é a necessidade de os educadores saberem distinguir o campo e o objeto de estudo do currículo como processos históricos, como processos de interesse formativo e ao mesmo tempo de *empoderamento* político (MACEDO, 2017, p. 19).

⁹⁹ A propósito, o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos (PACHECO, 1996, p. 16 *apud* MACEDO, 2017, p. 22).

Para Sacristán (2000, p. 5), o currículo está intrinsecamente relacionado aos processos de instrumentalização de determinados sistemas sociais no âmbito escolar, pois ele é que orienta os conteúdos e a missão nos sistemas educativos:

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Esse caráter instrumentalizador no âmbito escolar atribuído ao currículo ocorre porque “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional etc.”. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Sacristán (2000, p. 15-16) ainda reforça a premissa de que o currículo não é algo estático e tampouco algo dado ou uma realidade objetiva¹⁰⁰, justamente devido à função cultural e ao potencial socializador que este pode ensejar nas instituições de ensino

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

A dinâmica escolar é influenciada pelos ditames do pensamento dominante de sua época, isto é, a escola não se desenvolve indiferente ou isoladamente do meio social no qual ela está inserida. Perpassando as dimensões político-sociais de seu tempo é que a escrita curricular de um programa educacional traz as digitais da classe dominante no embate pelo território da escola.

Diante desse quadro social e político em que a escola, nós, os educandos e os currículos estão imersos, somos obrigados (as) a avançar nas consequências dessas disputas para o território da escola, da sala de aula e dos currículos. São os espaços concretos onde nosso trabalho se materializa e particulariza. A sala de aula é o território onde a relação pedagógica mestre-educador-aluno-educando encontra seu

¹⁰⁰ “O currículo – diz Ludgren (1981, p. 40) – é o que tem atrás toda a educação, transformando suas metas básicas em estratégias de ensino. Tratá-lo como algo dado ou uma realidade objetiva e não como um processo no qual podemos realizar cortes transversais e ver como está configurado num dado momento não seria mais que legitimar de antemão a opção estabelecida nos currículos vigentes, fixando-a como indiscutível” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

lugar, adquire ou perde seus significados, seja de realização ou de mal-estar (ARROYO, 2013, p. 13).

Para Arroyo (2013, p. 13), o currículo é um dos elementos nucleares da função estruturante da escola e, também, um território de constantes disputas por seu caráter politizado, inovador e ressignificado:

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a qualidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, Educação do Campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder (ARROYO, 2013, p. 13).

Visando a atender às demandas e às exigências do mercado, o neoliberalismo força a criação de capital humano de reserva, com profissionais com qualificações cada vez mais específicas e conhecimentos cada vez mais fragmentados.

Para tanto, focam nas políticas de avaliação em massa, isto é, priorizam a avaliação em busca de qualidade, mas nas suas apreensões “aquilo que é bom é somente o que satisfaz suas necessidades mais imediatas e interesses”. (ARROYO, 2013, p. 13).

Por isso, entende-se que o indicador da centralidade política de um currículo residente na constante avaliação e acompanhamento de como esse currículo tramita no ambiente escolar.

Outro indicador de centralidade política do currículo está na ênfase nas políticas de avaliação do que ensinamos. Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos (ARROYO, 2013, p. 13).

As políticas de avaliação têm cooptado e normatizado os currículos escolares de tal forma e intensidade que a construção, promoção e execução destes constrangeram os próprios profissionais da educação a entrarem na disputa por esse território politizado no qual se convertera hoje o currículo¹⁰¹.

As disseminações dessas políticas de avaliação em massa se alastraram no sistema educacional brasileira de tal maneira que não se trata mais de uma opção, mas sim de uma imposição, de uma política de avaliação educacional de todos os entes constituintes da

¹⁰¹ Somos obrigados a dar toda a centralidade à pergunta: por que o currículo se converteu em um território tão normatizado e avaliado? E por que fomos forçados como profissionais do conhecimento a entrar nessa disputa e politizá-la? (ARROYO, 2013, p. 14).

dimensão educacional, isto é, do discente ao docente, perpassando da escola aos processos de ensino-aprendizagem, estes norteados por um currículo, neste contexto, maculado pelos interesses e ditames do pensamento dominante.

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliado nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente gira nesse território. Então amarradas ao ordenamento (ARROYO, 2013, p. 15).

Em uma leitura superficial, algum transeunte poderia até indagar: qual seria o problema das avaliações? As instituições públicas de ensino, por serem custeadas com verbas públicas, não deveriam ser avaliadas? O cerne da questão não é o ato avaliativo em si, pois este também faz parte da práxis docente tanto em seus ensinamentos quanto nas suas aprendizagens. No entanto, o problema reside na manipulação e no direcionamento dessas avaliações em massa, sejam elas de âmbito nacional ou internacional.

As avaliações não buscam auferir o *status quo* das instituições de ensino ou dos alunos, mas são direcionadas para demonstrarem, em dados e estatísticas, os resultados que já idearam em suas elaborações.

Assim, o ensino ofertado aos alunos e as formações pedagógicas destinadas aos professores são fragmentados e direcionados, resultando na elaboração e na aplicação de currículos amputados e adulterados, os quais atrelam os êxitos ou fracassos de alunos e professores à observância fiel, ou não, de um currículo imposto, indo de encontro à perspectiva de uma formação humana plena e emancipadora.

Nossas identidades têm como referentes recortes do currículo. Somos licenciados para uma disciplina-recorte do currículo. Mestres e educandos serão avaliados, aprovados ou reprovados, receberemos bônus ou castigos por resultados no ensinar-aprender as competências previstas no currículo. A sorte dos alunos está igualmente atrelada ao currículo para seus êxitos ou fracassos e para seus percursos normais ou truncados. Mas também seu direito à educação recebe garantias no currículo (ARROYO, 2013, p. 15).

São tantas as questões suscitadas apenas na busca por uma definição de currículos e tantas as dimensões que podem ser analisadas ao se examinar os fundamentos, todavia, conforme assevera Pacheco (2001, p. 15), alguns ainda vulgarizam a acepção de currículo¹⁰²:

¹⁰² Sendo um conceito polissêmico, carregado de ambiguidade, deve reconhecer-se, como afirma Ribeiro (1990, p. 11), que não possui sentido unívoco, existindo “na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (PACHECO, 2001, p. 15).

Se bem que, nos últimos anos, se tem vulgarizado na linguagem educativa, o termo currículo utiliza-se com muitas e diferentes acepções. Sem ter ainda uma tradição acadêmica no nosso país, é, contudo, utilizado por diferentes professores, políticos, alunos, encarregados de educação, etc., sem que muitas vezes o seu significado seja convenientemente dilucidado (PACHECO, 2001, p. 15);

Visando à conclusão deste tópico sobre as apresentações dos conceitos e fundamentos de currículo, são expostas algumas definições apresentadas por Pacheco (2001):

Nas primeiras definições de currículo – propostas, entre, por Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Johnson, D'Hainaut (Connelly e Lantz, 1991; Jackson, 1992; Toob e Tierney, 1993) – constata-se que correspondem a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas. Decorre daqui a importância de o currículo representar algo muito planejado e que será depois implementado na base do cumprimento das intenções previstas. Os objetivos, que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar são assim, aspectos fundamentais para a definição do que é o currículo (PACHECO, 2001, p. 16).

Nessas definições, o currículo é apresentado como um plano de ações com objetivos e metodologias que deveriam ser seguidos para se alcançar fins específicos. Já neste segundo bloco de conceitos, Pacheco (2001) apresenta a definição mais tradicional de currículo:

Para Januário (1988: 47-49), este é o sentido tradicional de currículo equivalendo ao plano de estudos (conjunto de áreas disciplinares e de matérias), existindo em mais três sentidos: formal ou administrativo – aceção próxima de anterior; experiencial -, sentido que respeita todas as definições operacionais que englobam as experiências de aprendizagem que o aluno vive sob a responsabilidade da escola; e behaviourista -, baseado na previsibilidade comportamental, sobretudo nos resultados observáveis esperados, descurando quer os resultados não previstos, quer o próprio processo e as variáveis ambientais (PACHECO, 2001, p. 17).

Por fim, as definições de currículos neste último bloco, além de considerar as características referentes aos planos ou programas, incorpora, na aceção, as experiências educativas dos educandos, isto é, elementos externos, porém relacionados ao programa de ensino, passam a ser considerados na construção e implementação dos currículos¹⁰³:

Outras definições de currículo (propostas por Schawb, Smith *et al.*, Foshay, Rugg, Caswell, Stenhouse, Gimeno, Zabalza, Kemmis, etc.), embora referindo o plano ou o programa, apresentam-no ora como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições de sua aplicação. Quer dizer, pois, que não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto, mas como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem (PACHECO, 2001, p. 17).

¹⁰³ Impera, neste último caso, a perspectiva curricular anglo-saxônica que conceitua currículo de uma forma abrangente, engloba tanto as decisões ao nível das estruturas políticas como ao nível das estruturas escolares (PACHECO, 2001, p. 17).

Torna-se perceptível que a concepção de currículo vai para além do que um mero arcabouço de planos e metas a serem implementados e alcançados em um determinado programa educacional:

Situa-se nesta perspectiva a definição de currículo dada por Bonboir (1992:11), que é muito mais lata que a noção de programa, pois abarca o que é ensinado, no contexto e na forma, os objetivos, incluindo os critérios da avaliação, a organização e estrutura dos estudos, sua duração e a graduação da progressão (anos sucessivos ou ciclos sancionados por um diploma) (PACHECO, 2001, p. 17).

No próximo tópico, é realizada uma diacronia sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para que, logo em seguida, seja realizada a análise das relações entre esta e as propostas curriculares das escolas de educação de campo de ensino médio em assentamentos.

4.2 Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré e sua proposta curricular

Após a apresentação e análise de algumas características das propostas curriculares da BNCC, chega o momento de analisar os pontos distintos que marcam o currículo das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no estado do Ceará a partir da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré. Escolas estas que são frutos das lutas e resistências dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

A partir desse contexto, não é de se surpreender que a construção e a aplicação do currículo dessas escolas do campo deveriam ser uma expressão da identidade, da luta desse povo, isto é, tal qual o espelho que não encobre o rosto queimado do sol, a elaboração dos currículos por aqueles que escrevem ou digitam suas formulações não pode ignorar os calos e suores daqueles que lutaram para isso ser possível.

Assim, ainda que a construção de um currículo requeira cumprimento de certos ritos e formalidades, “tradicionalmente, é assim que é entendida a criação *curricular*: como um processo de elaboração de um documento formal que, posteriormente, será implementado nas escolas” (LOPES; MACEDO, 2004, p. 34), os currículos das escolas da educação precisam apreender e atender às necessidades e especificidades do povo camponês desde suas práticas pedagógicas aos seus objetivos.

No Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré é apresentada a sua proposta de ensino:

A proposta de ensino inclui componentes curriculares voltados para a formação social, ambiental e técnica, de forma a contribuir para o crescimento dos educandos(as) em todas as dimensões do ser humano. Também chamada de “Escola do Campo” a EECPA pretende contribuir não só com a formação dos educandos(as), mas também com a formação dos familiares destes, através de experimentos voltados para conservação do meio ambiente, produção irrigada e técnicas agroecológicas, focadas na agroecologia. (PPP, 2022, p. 16).

A consciência de que era necessária uma educação de qualidade para alcançar essa formação omnilateral dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, passou a ser uma das pautas prioritárias do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, chegando-se a criar um setor para tratar exclusivamente na questão educacional:

Assim, estamos diante de um movimento social que, lutando pela reforma agrária, uma luta de caráter estrutural, passa a ter, como uma de suas prioridades, a Educação de seus integrantes. É uma educação que se processa na luta, para fortalecer a própria luta, e que, ao longo tempo, foi se constituindo no que hoje é denominado “Pedagogia do Movimento Sem Terra” (CHASSOT; KNIJNIK, 2007, p. 124)

À luta pela reforma agrária e à luta pela terra agregou-se a luta pelo cumprimento do direito constitucional à educação que fora – e ainda é – negada aos trabalhadores e às trabalhadoras, sobretudo os camponeses.

Esta sendo construída, como mostram textos do Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST – tais como o de Roseli Caldart e Edgar Kolling (1997) – através de dois eixos complementares – e, às vezes não sem tensões – entre si: a luta pelo direito à educação e a construção de uma nova pedagogia, inspirada em 13 princípios (MST, 1996). (CHASSOT; KNIJNIK, 2007, p. 125).

O Setor de Educação do MST, além das escolas, também produz material para compartilhar com os assentamentos. Essa atenção é muito importante, pois o que se busca é uma educação feita no/para o campo.

Para Chassot e Knijnik (2007, p. 125), ela possui 13 princípios, que também é citado do PPP da E.E.C Patativa do Assaré:

(1) Relação entre prática e teoria; 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3) A realidade como base da produção do conhecimento; 4) Conteúdos formativos socialmente úteis; 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8) Vínculo entre educação e cultura; 9) Gestão Democrática; 10) Auto-organização dos/das estudantes; 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras; 12) Atitudes e habilidades de pesquisa; 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. (PPP, 2022, p. 30).

Essas 13 características demonstram que o currículo das escolas do campo possui sim suas identidades próprias e que é capaz de produzir conteúdo para o ensino-aprendizagem dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo do Ceará têm feito a opção por cinco dessas matrizes formativas: o trabalho, a organização coletiva, a luta social, a cultura e a história. É o que se identifica no PPP da Escola Patativa do Assaré.

Os princípios supracitados buscam alinhar a teoria e a prática por uma formação mais integral em todas as dimensões dos educandos, conforme registrado no PPP da E.E.C Patativa do Assaré:

A formação humana ocorre mediada por sua atividade transformadora no mundo. É agindo que nos educamos. Não existe educação sem atividade. Ao agir transformando o mundo, o ser humano vai se construindo. Portanto, a base da formação humana está na produção material de sua existência, no trabalho, na cultura, na luta social. Nesse sentido, é de fundamental importância para práxis da produção do conhecimento e sua sistematização, que se busque referências em matrizes pedagógicas para efetivar a formação humana na escola. (PPP, 2022, p. 25).

Diante do alcance da Educação do Campo, pode-se apreender que não é só a educação produzida nas cidades que possui valor¹⁰⁴ e, nem tampouco, faz-se necessário importar uma educação cosmopolita para as escolas do campo, pois, se um currículo é um caminho, todos eles foram construídos para levar a um lugar previamente pensado.

Não existe neutralidade ou ausência de intencionalidade na educação, pois como já assevera Freire (1992), “educar é um ato político”, e o que as classes dominantes tentam fazer é afastar os oprimidos de qualquer forma de acesso ao conhecimento. Quando isso não é possível, tentam fragmentar e restringir o máximo possível tal acesso, privilegiando as elites e classes dominantes, como bem apresentado no PPP da E.E.C Patativa do Assaré:

Tratar das questões de escola e currículo é partir da reflexão sobre as relações de poder oriundas da herança colonial, em que o acesso à escola é marcado pela escolarização de um grupo que se sagra superior, que domina o acesso à terra, à cultura e toda forma de conhecimento, em detrimento da diversidade de povos, marginalizados ao longo dos séculos. E, quando, mais tarde esses povos puderam se inserir no processo de educação escolar, este traz uma carga do poder dominante, cujo currículo é pensado para atender às camadas superiores, dominantes, de forma a perpetuar cada vez mais a relação hegemônica de poder sobre os dominados, os oprimidos. (PPP, 2022, p. 31).

As premissas neoliberais apontam para a privatização de tudo e todos, isto é, o que eles puderem privatizar seria do seu interesse. Obviamente que, para esse grupo, a

¹⁰⁴ Para Apple: Ele é sempre parte de uma tradição *seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2000, p. 59).

existência de direitos constitucionais dos cidadãos, isto é, a obrigação do Estado em atender às necessidades do povo não é algo que lhes agrada. Então, não podendo remover plenamente todos os direitos, eles usavam uma estratégia mais sutil, porém eficaz: tentam transformar direitos em serviços, como já advertia a filósofa Marilena Chauí¹⁰⁵.

Existem, todavia, aqueles que defendem ser possível ser neutra em educação, precisando-se, portanto, tirar das escolas qualquer tipo de criticidade em nome de uma suposta defesa contra doutrinações marxistas ou esquerdistas. No entanto, quem defende tal pressuposto está totalmente equivocado, pois aquele que escolhe a neutralidade escolhe ficar do lado do opressor:

Sempre existe, pois, uma *política* de conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros (APPLE, 2000, p. 60).

Como já abordado na presente pesquisa, os proponentes do movimento “Escola sem Partido” tentam defender essa suposta neutralidade nas escolas por meio de uma desideologização da educação, mas, na prática, o que desejam é sobrepor suas ideologias opressoras sobre as resistências. Em todas as propostas de reformas educacionais no Brasil, o que se viu foi a classe dominante tentando defender sua hegemonia a partir do monopólio e da segregação do conhecimento.

Por isso, Apple (2000, p. 61) afirmava: “meu argumento é que, por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacional, está uma perigosíssima investida ideológica”.

De igual modo, pensam que ao padronizar a educação brasileira por meio da régua da BNCC vai trazer qualidade, neutralidade para todos, mas o que ocorre, na prática, é o inverso, pois diante das dimensões continentais do Brasil e das desigualdades socioeconômicas abismais do país, torna-se insustentável qualquer tentativa para justificar uma padronização educacional. Todavia, não poucas pessoas, entre os tais educadores, consideram a BNCC um mal necessário:

Existindo ou não tal currículo nacional disfarçado, há, entretanto, um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para “elevar o nível” e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos (APPLE, 2000, p. 63).

¹⁰⁵ Vídeo: Neoliberalismo e Meritocracia, da professora e filósofa Marilena Chauí. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0P3owEhJHRY>. Acesso em: 7. jun. 2022.

A proposição da Escola do Campo, em vez de procurar atribuir o sucesso ou fracasso dos alunos à escola, busca conhecer e se aproximar dos educandos e de sua realidade. Ao invés de padronizar, o currículo das escolas do campo propõe conhecer esses educandos, como registra o PPP da E.E.C Patativa do Assaré (2022, p. 35), com base em Freitas (2010):

O Currículo da escola do campo deve levar em consideração alguns importantes aspectos que emergem da análise crítica da realidade, que emergem nos inventários sobre o meio onde a escola está inserida, das forças sociais que tencionam o modo de produção da vida no campo. Além do meio educativo geral, das formas de trabalho social, das formas educativas e instrucionais, das lutas sociais, das formas de participação e gestão, dos conteúdos, valores, e atitudes, são levadas em conta as bases das ciências e das artes e os métodos específicos, no processo de decisão sobre planos de estudos a serem adotados na escola.

Na proposição das Escolas do Campo, o instrumento que possibilita a concretização dessa ação é o inventário da realidade¹⁰⁶.

Não há como se falar de padronização e uniformização em um país com tantas desigualdades sociais, pois, enquanto em algumas escolas do Brasil os alunos brigam para ter acesso primeiro às novas tecnologias disponíveis nas escolas, outros se perguntam se terão merendas, pois muitos já não têm em casa. Fechar os olhos para essas disparidades, mais do que um ato de indiferença, é um ato de desumanidade. Não à toa, Marx (1987) já defendia que a primeira preocupação da luta proletária era pelo direito de subsistir, isto é, para lutar e resistir primeiro tem-se que estar vivo.

Pode-se observar as finalidades curriculares dos neoliberais expressas na BNCC, a partir das prioridades que eles deram a determinadas em detrimento de outras:

Quadro 2 – Matriz Curricular da E.E.C Patativa do Assaré - 2016-2019/2022

Matriz Curricular da E.E.C Patativa do Assaré - 2016-2019/2022			
1º Ano			
Área de Conhecimento	Disciplina	C/H 2016-2019	C/H 2022
BASE COMUM GERAL			
Ciências Humanas	Geografia	2h/a	1 h/a
	Filosofia	1 h/a	1 h/a
	História	2 h/a	1 h/a

¹⁰⁶ Inventário da realidade é um instrumento de pesquisa, de estudos permanentes da realidade, que busca identificar as fontes educativas do meio, a partir das quatro matrizes formativas (as lutas sociais, a cultura, o trabalho e a opressão). Tem a intencionalidade de realizar os planejamentos pedagógicos vinculando os objetivos formativos e de ensino das áreas do conhecimento, à vida e a realidade dos educandos. Esse instrumento é fruto de um processo coletivo que envolve, educadores (as), educandos (as) e comunidades em que a escola está inserida.

	Sociologia	1 h/a	1 h/a
Códigos e Linguagens	Inglês	1 h/a	1 h/a
	Espanhol	1 h/a	1 h/a
	Redação	1 h/a	1 h/a
	Português	3 h/a	3 h/a
	Artes	1 h/a	1 h/a
	Educ. Física	2 h/a	1 h/a
Ciências da Natureza	Física	2 h/a	2 h/a
	Biologia	2 h/a	1 h/a
	Química	2 h/a	1 h/a
	Matemática	2 h/a	3 h/a
BASE DIVERSIFICADA			
	PEP	2 h/a	2 h/a
	PSC	1 h/a	2 h/a
	OTTP	4 h/a	4 h/a
	Formação para Cidadania	1 h/a	1 h/a

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Ao considerar o Quadro 2, fez-se oportuno reiterar algumas questões: primeiro, na presente pesquisa, se considerou, para efeito de estudos, apenas os componentes curriculares referentes ao 1º ano do ensino médio. Em segundo lugar, a BNCC é formada por uma base geral comum e uma diversificada.¹⁰⁷

Na base geral comum, encontram-se as Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, distribuídas com uma carga horária máxima de 1.800 horas. Já na base diversificada, encontram-se os itinerários formativos e as eletivas.

Considerando essa parte diversificada, onde se deveriam desenvolver as disciplinas e ações voltadas para as identidades e especificidades das diversas comunidades, segundo os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos¹⁰⁸, estes possuem quatro objetivos:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;

¹⁰⁷ Art. 10º, da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio.

¹⁰⁸ Disponível em: <https://novo-ensino-medio.saseducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Referenciais-Curriculares-para-elaboracao-dos-Itinerarios-Formativos.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022

- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade;
- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.

Os objetivos supracitados alegam-se na busca de autonomia e protagonismo discente, mas, na prática, o que fazem é apontar para uma educação fragmentada e tecnicista, visando a uma padronização curricular para as avaliações nacionais¹⁰⁹.

Diante disso, os itinerários formativos são organizados para perpassarem eixos estruturantes¹¹⁰ e dialogarem interdisciplinarmente com duas ou mais áreas de conhecimentos. Dentre os eixos estruturantes, chama atenção o empreendedorismo, pois demonstra que os proponentes da BNCC não negam o processo de empresariamento da educação. Os constantes ataques às escolas públicas se centralizam no gerenciamento das mesmas, creem os tais ideólogos que o problema da educação brasileira é gerencial,

Ademais, a proposição da oferta dos itinerários formativos abre brechas para que a iniciativa privada possa entrar nas escolas pela porta da frente. Como a proposta do FUTURE-SE¹¹¹ que propõe a abertura das universidades públicas para o setor privado.

Da base comum, a única disciplina que teve acréscimo em sua carga horária foi Matemática e, outras 5 disciplinas tiveram decréscimos em suas cargas horárias. Aparentemente são mudanças sutis, apenas uma hora a menos, mas no conjunto isso evidencia as prioridades que determinado currículo empreende ou não a determinados conhecimentos.

Quanto ao componente curricular Formação para a cidadania, trata-se de um componente pertencente a um projeto da SEDUC, o Programa Professor Diretor de Turma (PPDT), projeto que o Instituto Ayrton Senna (que estabeleceu parceria com a rede pública de

¹⁰⁹ Tudo indica, então, que a adoção, em todo o país, de tal BNCC – totalmente desnecessária à vista da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais - só se justificam enquanto mecanismo de padronização dos currículos como base para a elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional (SAVIANI *apud* MALANCHEN, 2020, p. 24).

¹¹⁰ 1) Investigação científica; 2) Processos criativos; 3) Mediação e intervenção sociocultural; 4) Empreendedorismo (GONÇALVES, 2020, p. 105).

¹¹¹ Uma proposta que em tese, defenderia a autonomia das Instituições de Ensino Superior – IES, mas na prática abria caminho para as incursões do setor privado nas universidades públicas. Para consulta, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/84081-future-se-entra-em-consul-ta-publica>. Acesso em: 15 out. 2022.

ensino do estado do Ceará nos anos de 2015 e 2017¹¹²) tem desenvolvido como um trabalho de formação das competências socioemocionais nas escolas da rede estadual do Ceará.

A Formação para a Cidadania, a exemplo das demais proposições da BNCC, aponta para uma Pedagogia por resultados. Nesse caso, norteados por competências socioemocionais que seguem a concepção pós-moderna de educação. A partir dessa parcerias entre o Instituto Ayrton Senna e o estado do Ceará, inúmeras escolas cearenses foram “contempladas” com a proposta de diálogos socioemocionais¹¹³.

4.3 Escola de Ensino Médio do Campo x BNCC: contrapontos entre as propostas curriculares

No capítulo segundo da presente dissertação, em seu tópico terceiro fora apresentado já um breve histórico sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, neste presente subtópico, traz-se uma diacronia com a exposição de mais algumas fundamentações teóricas para a ampliação do diálogo com a pesquisa, preparando o caminho para a análise entre os currículos das escolas de educação e a BNCC.

Para iniciar a discussão, vale salientar que educadores não têm uma objeção específica com a ideia em si da criação de uma base comum curricular, que, aliás, já estava prevista no texto legal da Constituição Cidadã de 1988:

A Constituição Federal, promulgada em 1988, prevê a criação de uma Base Nacional Comum, conforme o artigo 210: “Serão 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). (BLANCO, 2018, p. 102).

Ademais, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em suas demandas, vislumbra a criação de uma base nacional comum, como aduz Branco (2018, p. 103).

Em 1996, aprovação da nova LDB, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, reafirma a necessidade de uma base nacional comum. Em seu artigo 26, determina: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características

¹¹² Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/Dialogos_Socioemocionais.html. Acesso em: 14 out.2022.

¹¹³ Atualmente, a versão dos Diálogos Socioemocionais voltada a disciplinas que trabalham especificamente o desenvolvimento de competências socioemocionais está sendo implementada em cerca de 620 escolas cearenses, abrangendo 340 mil alunos de turmas participantes do Programa Professor Diretor de Turma (PPDT) do estado. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/Dialogos_Socioemocionais.html. Acesso em: 14 out.2022.

regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e clientela (BRASIL, 1996). (BLANCO, 2018, p. 103).

Seguindo a mesma compreensão dos documentos supracitados, a Lei de nº 13.005 de 22, de julho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação para decênio de 2014-2024, em quatro de suas vinte metas previstas para o melhoramento da qualidade da educação básica, contempla estratégias relacionadas à implementação de uma base nacional comum.

Posteriormente, a Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014, instituindo o PNE com vigência de 10 anos, compreendendo 20 metas para melhorar a qualidade da educação básica, sendo que quatro delas contemplam estratégias que, de forma correlata, tratam da Base Comum Curricular (BLANCO, 2018, p. 103).

As referências supracitadas demonstram, portanto, que a existência de uma base comum curricular não apenas era prevista por esses dispositivos legais, mas até requerida e almejada para o aperfeiçoamento da educação básica.

As críticas, todavia, à BNCC por parte dos educadores e demais profissionais da educação são decorrentes da forma como foi construída e quanto à sua implementação alheia às especificidades regionais e locais de cada escola.

Blanco (2018, p.103) registra o início do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular:

O I Seminário Interinstitucional para a elaboração da base foi realizado reunindo assessores e especialistas em 2015. Em outubro do mesmo ano, teve início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC, com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas.

Já no ano seguinte, em 2016, foi instituído pela Portaria nº 790, de julho do referido ano, o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio. Assim aduz-se os três primeiros artigos da Portaria supracitada:

A Portaria nº 790, publicada em 27 de julho de 2016, institui o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do ensino médio. De acordo com a Portaria:

Art. 1º Fica instituído o Comitê Gestor para acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, encaminhar sua proposta final e propor subsídios para a reforma do ensino médio.

Art. 2º A versão da BNCC, a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação – CNE, deverá definir o conjunto de conhecimentos e habilidades que os alunos devem adquirir e desenvolver em cada etapa de ensino e em cada ano de escolaridade.

Parágrafo único: O estabelecimento na BNCC deverá servir de guia de orientação para os sistemas e redes de ensino desenvolvem os seus próprios currículos.

Art. 3º A proposta de reforma do ensino médio terá por diretriz a diversificação da sua oferta, possibilitando aos jovens diferentes percursos acadêmicos e profissionalizantes de formação. (BRASIL. 2016) (BLANCO, 2018, p. 104)

Esse Comitê Gestor atuou na elaboração das versões da Base Nacional Comum Curricular e apresentou ao Ministério da Educação – MEC a versão final da BNCC em abril de 2017¹¹⁴.

As críticas mais constantes, e procedentes, foram à falta de participação efetiva dos educadores e profissionais da educação nesse processo de elaboração da BNCC, pois, além de o espaço para a participação ser mínimo, os meios disponíveis para envio de pareceres dos educadores eram ineficientes. Outra questão criticada foi o foco e as prioridades das mudanças propostas.

Quanto ao foco, os aspectos centrais da proposta da BNCC sempre giraram em torno das premissas de atualização e adequação da educação básica à globalização¹¹⁵. Seus ideólogos, portanto, apontavam como justificativas para seus pressupostos a melhoria e o aperfeiçoamento da educação, mas isso não ocorre de fato e, na prática, não se converte em mudança da qualidade de vida da população, como bem acentuam Lopes e Macedo (2006, p. 242):

O foco do discurso da reforma, que prega a mudança do currículo escolar diante do mundo globalizado, acentua inexoráveis mudanças nos campos científico social e econômico e atribui à educação papel central na condição de portadora de uma nova concepção de ensino que dê conta das atuais circunstâncias que cercam o mundo atual. A despeito de o discurso do contexto científico-tecnológico avançado ser apresentado como solução para muitos problemas econômicos, a melhoria do padrão de vida da maior parte da população não se tem beneficiado da alta tecnologia produzido.

Como já abordado no presente trabalho e em amplos estudos sobre política curricular¹¹⁶, um currículo não é algo estático e isolado do contexto social no qual ele é aplicado, por isso, em sua elaboração e execução, é imprescindível que se considere todos os sujeitos e dimensões envolvidos nesse processo, inclusive as questões políticas.

Partindo das acentuações de Sacristán (2003) e, levando em conta as abordagens de Ball (1998; 2001) e Ball e Bowe (1998), suscita-se o debate sobre quais seriam as fronteiras entre as mudanças aceitáveis e as propostas não aceitáveis no que tange à adesão –

¹¹⁴ Conforme assinala o MEC, a versão final da Base Nacional Comum Curricular foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. O CNE, após análise do documento, emitiu parecer aprovando a BNCC em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a). (BLANCO, 2018, p. 104).

¹¹⁵ É um conceito utilizado para caracterizar uma peculiaridade do tempo presente, reconhecido como a segunda modernidade, que começou a se forjar nas últimas duas décadas do século XX. A *globalização* é uma forma de nos representar e de explicar em que consiste essa nova condição; um termo que se entrelaça com outros conceitos e expressões igualmente manejados em profusão: *o neoliberalismo, as novas tecnologias de comunicação e o mundo da informação* (SACRISTÁN, 2003, p. 50);

¹¹⁶ A produção de teses e dissertações que tem a política curricular como tema central é bastante expressiva particularmente no período de 1996 a 2002. Dos 435 títulos selecionados com a temática currículo, 185 (42,5%) correspondem às investigações que tratam de política curricular (LOPES; MACEDO, 2006, p. 247).

ou não – aos processos de globalização no âmbito educacional, haja vista que tais transformações terão reverberações inevitáveis na elaboração e nas aplicações dos currículos na comunidade escolar:

Em que casos é ou não é conveniente e tolerável ser globalizado ou se deixar “colonizar” voluntariamente com os outros? Que fronteiras ultrapassar e quais preservar? Evidentemente estamos diante de um construto desafiador. Verdadeiramente, esta última observação sobre a dificuldade de estabelecer fronteiras (em relação a definir *o que* é admissível que se expanda e que o adotemos, e com *quem*; e o que convém não expandir e com quem), tem uma importância fundamental para a educação, ao se converter em uma referência para determinar o currículo. Sobre que conteúdos culturais devemos nos apoiar? Depende da amplitude do “nós” (SACRISTÁN, 2003, p. 56).

Um currículo que priorize somente os aspectos inerentes ou subordinados às demandas do mercado e/ou seja subserviente a uma adequação à globalização pode ferir de morte quaisquer possibilidades de uma leitura fidedigna e humana do contexto sociocultural da comunidade na qual está inserido.

Uma educação que considere, nas formulações curriculares, essas diversas dimensões se converte em um instrumento capaz de interpretar a realidade escolar onde será implantado e executado o respectivo currículo:

A educação pode ser instrumento para dar consciência dessa realidade e colaborar para desvendá-la. Esse seria o novo horizonte para o moderno principio de “educar para a vida” que requer agora uma alfabetização cultural mais exigente, de horizontes muito mais amplos (SACRISTÁN, 2003, p. 50).

Durante o período da ditadura militar no Brasil, a tendência de uma pedagogia mais tecnicista era algo predominante no país, inclusive com parcerias firmadas entre Brasil – EUA para fomentos tecnologias; de modo que uma educação crítica estava fora de questão.

No entanto, conforme relatam Lopes e Macedo (2002, p. 13), foi “apenas na década de 1980, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, que a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada. Nesse momento, ganharam força, no pensamento curricular brasileiro, as vertentes marxistas (LOPES; MACEDO, 2002, p. 13)”.

Na vertente de orientação marxista, dois grupos começaram a romper essa bolha tecnicista ao proporem um currículo mais crítico e com maior comprometimento e inserção social, a saber, a pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido:

Enquanto dois grupos nacionais – pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido – disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política, a influência da produção de língua inglesa se diversificava,

incluindo autores ligados à Nova Sociologia da Educação inglesa e a tradução de textos de Michel Apple e Henry Giroux (LOPES; MACEDO, 2002, p. 13-14).

A interpretação de que a ideia de “currículo” deve passar pela compreensão e consideração dos aspectos e elementos socioculturais, como a política, a economia predominante, dos grupos supracitados Paulo Freire foi/é uma referência dessa pedagogia, mas alguns estrangeiros deram suas contribuições:

A ideia de que o currículo só pode ser compreendido quando ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente hegemônica. À exceção de Paulo Freire, a maior parte das referências era a autores estrangeiros, tanto do campo do currículo como Giroux, Apple e Young, quanto da Sociologia e da Filosofia, como Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefebvre, Habermas e Bacherlard (LOPES; MACEDO, 2002, p. 15).

A proposta curricular da Educação do Campo é a busca por uma educação e formação humana em todas as dimensões, isto é, uma educação omnilateral, contemplando, tanto em seus conteúdos quanto em suas práticas pedagógicas, ações que consideram o sujeito em sua totalidade e não o vejam como uma finalidade.

Para os ideólogos que se levantam para propor e defender reformas educacionais alegando a necessidade de atualização, adaptação ou mesmo equiparação à educação de outros países, dando ênfase às questões relacionadas ao empreendedorismo e às novas tecnologias, as escolas, com seus respectivos currículos, que não se submetem a essas orientações, são consideradas retrógradas e ineficientes.

Por exemplo, a BNCC traz a proposição da elaboração de um Projeto de Vida por meio do qual os alunos realizariam um planejamento para sua vida ao passo que desenvolvem um processo de autoconhecimento¹¹⁷.

O cerne da questão é identificar quais os interesses envolvidos nessas propostas de reformas educacionais, como a BNCC, mas sobretudo saber quem ganha com essas reformas:

Para Ball – O mercado, como uma alternativa de política pública à “educação como monopólio público”, caracteriza claramente o tom da política educacional dos últimos anos, em todo o mundo ocidental. Corremos o risco de vê-lo ser transformado em inevitável. Existe atualmente, na política educacional, uma poderosa, bem-estabelecida e complexa ideologia do mercado e, relacionada a isso, uma cultura da escolha, as quais estão baseadas em perigosas idealizações sobre o funcionamento dos mercados, sobre os efeitos da escolha por parte dos pais sobre os

¹¹⁷ O projeto de vida traz a possibilidade de arquitetar, conceber e plasmar o que está por vir. O ser humano tanto pode idealizar uma bomba, quanto a cura para uma doença. As escolhas dos estudantes decorrem de influências intrínsecas e/ou extrínsecas e, no que tange ao apoio da escola, do compromisso de seus atores com a ética, a ciência tanto pode atender aos interesses mercadológicos, estando a serviço do consumo desenfreado, da competitividade e das guerras, quanto do coletivo, visando a paz, a lucidez e o bem comum. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>. Acesso em: 15 out.2022.

incentivos dirigidos pelo “lucro”, na área da educação (BALL *apud* GENTILI, 2013, p. 185)

No decurso, ainda que sob o risco de redundância, fora pontuado e criticado enfaticamente esse caráter utilitarista com o qual se tem tentado moldar a educação brasileira, pois os componentes curriculares são pensados e elaborados para atender às demandas específicas dos mercados, e isso por meio de um processo de massificação e uniformização da educação, como se existisse uma forma de sucesso que contemple todos¹¹⁸.

A concepção de que apenas a aquisição e o emprego de novas tecnologias das informações e comunicação para a educação, ou ainda, a busca frenética por uma pedagogia das competências ou dos resultados trazem à baila o enfoque na aplicação do empreendedorismo tanto na gestão quanto no ensino como se os gestores escolares se tornassem coaching educacionais, e os seus alunos fossem seu case de sucesso¹¹⁹.

Infelizmente, existem grupos de educadores, os quais, levantados como intelectuais orgânicos dessas pautas neoliberais e subservientes às agendas capitalistas, têm não apenas defendido tais ideias, mas propagado e, literalmente, vendido estas nas escolas Brasil afora.

Apresentam-se como educadores, falam como educadores e transitam entre educadores, mas, na prática, não passam de *colportores*¹²⁰ dessas ideologias mercantilistas que intentam criar um balcão de negócios da educação, desenvolvendo, na prática, um empresariamento da educação. Pode-se citar como representante desse grupo, quiçá o mais expressivo deles, o “Todos pela Educação”:

O Todo Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Apartidária e plural congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e todas as pessoas ou organizações sociais que são comprometidos com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. O Todos pela Educação é uma instituição que atua como produtora de conhecimento, fornecedora e mobilizadora. Os objetivos do movimento são propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhoria da gestão desses recursos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014 *apud* VIEIRA; LAMOSA, 2020, p. 14).

¹¹⁸ Existe uma tendência (uma outra idealização), por parte dos políticos em particular, a falar sobre os mercados apenas em termos de efeitos e resultados positivos: eles imaginam uma utopia de mercado, na qual todas as escolas se tornarão melhores (independentemente das diferenças em termos de recursos) e a mágica da competição assegura que todo consumidor seja feliz – uma combinação de Adam Smith com Walt Disney.

¹¹⁹ Um case de sucesso é uma prova real de que você sabe fazer o que oferece, confirmando que a sua metodologia é a que tem comprovado maior efetividade.

¹²⁰ Vendedor de porta em porta; vendedor ambulante. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/colporteur/> Acesso em: 20 jun. 2022.

Esses grupos, representados na presente pesquisa pelo supracitado “Todos pela Educação”, seguem as cartilhas neoliberais de apresentar suas propostas e ações como inovações tecnológicas ou ações exitosas.

O “Todos pela Educação” é endossado por grandes grupos empresariais nacionais e internacionais, e o que ganham com isso? Isenções fiscais, propaganda para suas empresas em canais e veículos institucionais públicos, selo de que possuem responsabilidade social e ainda intervêm no processo educativo nacional por meio de seus representantes no grupo. Diante dessa contrapartida, não é de se estranhar a grande adesão empresarial a esse movimento¹²¹.

As escolas do campo vão em sentido totalmente inverso ao propor uma educação para que contemplem tanto a realidade camponesa quanto o homem do campo como sujeito da sua própria história, não sendo possível, nessa concepção educacional, uma educação amputada ou qualquer forma de conhecimento fragmentado. Com esse fim, visando a nortear e a fundamentar suas ações em uma concepção crítica do currículo em coerência com os pressupostos empregados na Educação do Campo,

as teorias de currículos consideradas críticas preocupavam-se com questões tais como a desigualdade e a justiça social e com o papel reprodutor da escola, que afirmavam estar afinada com os interesses dos grupos dominantes. Desse modo, os autores estavam preocupados em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise crítica, o que efetivamente o currículo colocava em prática (MALANCHEN, 2016, p. 56).

Além de uma concepção crítica de currículo, a proposta e a organização de ensino-aprendizagem das escolas do campo contemplam também componentes curriculares integradores para destacar a importância da união entre a teoria e a prática, sobretudo na Educação do Campo que se destina aos trabalhadores e às trabalhadoras do campo, dentre os quais podemos citar: Projetos, Estudos e Pesquisa – PEP; Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas – OTTP; e Práticas Sociais Comunitárias – PSC¹²².

¹²¹ O “Todos pela Educação” no Brasil conta com 32 organizações associadas divididas entre mantenedores e parceiros. São 14 sócios mantenedores: Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Banco Itaú BBA, Banco Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, Fundação Vale, Instituto Natura e Instituto ABC, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santilana, Instituto Ayrton Senna, Friends Audio, Fundação Victor Civita, McKinsey Brazil, Microsoft, Instituto Paulo Montenegro, Banco HSBC, Canal Futura, Editora Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) Fundo Patri – Políticas Públicas -, Luzio e Itaú Cultural (VIEIRA, LAMOSA, 2020, p. 15).

¹²² Atividades praticadas das disciplinas da base comum, do projeto proposto pela SEDUC, professor diretor de turma (PDT), e nas disciplinas eletivas que são, práticas sociais comunitárias (PSC), projetos, estudos e pesquisa (PEP) e organização e técnicas do trabalho produtivo (OTTP), no ensino fundamental é disponibilizado como eletiva: estudos, pesquisas e práticas agroecológicas (EPPA0). (PPP, 2022, p. 14).

A BNCC, em sua base comum, contempla 2.760 horas, enquanto a sua base diversificada se restringe a 1.200h. Vale destacar que a proposta analisada na presente dissertação contempla inicialmente o 1º do ensino médio, haja vista que, nas demais séries, permaneceu a mesma estrutura, considerando ainda que a meta de implementação do Novo Ensino Médio é até 2024.

A BNCC agrega as disciplinas das áreas do conhecimento de Linguagem e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas enquanto é justamente nas 1.200h da diversificada que são alocadas as disciplinas de PEP, OTTP e PSC (COSTA; PEREIRA; PAULA, 2020).

Em sua construção pedagógica, o PPP da E.E.C Patativa do Assaré considera esses elementos como “componentes curriculares, de caráter teórico-prático, os quais deverão funcionar como elos integradores entre as áreas do conhecimento escolar e a realidade concreta, por meio da pesquisa, do trabalho produtivo e da intervenção social”. A seguir destaca-se uma síntese dos principais componentes curriculares integradores.

a) Projetos, Estudos e Pesquisa – PEP

Neste componente curricular integrador, destaca-se a relevância do ensino, fomento e incentivo à pesquisa e à iniciação científica. Por meio da disciplina de Projetos, Estudos e Pesquisa – PEP visa-se a trazer a prática da pesquisa para o cotidiano dos educandos já no ensino médio.

No PPP da E.E.C Patativa do Assaré, justifica-se a necessidade de um componente curricular integrador voltado ao fomento da pesquisa:

A inserção de um componente curricular específico pretende, por um lado, possibilitar a investigação dos problemas da realidade, ultrapassando os limites das disciplinas; e por outro, garantir que os educandos se apropriem dos fundamentos e métodos de iniciação científica, consolidando seus estudos, ao final do Ensino Médio, com um artigo científico. (PPP, 2022, p. 37).

O desenvolvimento de projetos, o estímulo à criação de grupos de estudos e pesquisas, já no início do ensino médio, mais do que preparação para a graduação, ou ainda uma pós-graduação, visa a fornecer aos educandos os conhecimentos necessários para que estes possam conhecer e desbravar, desde cedo, os diversos e vastos campos de pesquisas. Não é mais concebível a aceitação – ou ainda a propagação – do estereótipo de que a ciência é para uns poucos superdotados. O que se faz imprescindível é levar o conhecimento e os

métodos científicos para as escolas de educação básica para promover e popularizar o amor às pesquisas.

b) Organização do trabalho e técnicas produtivas – OTTP

O segundo componente curricular integrador abordado, nesta análise do currículo das escolas do campo, é a “organização do trabalho e técnicas produtivas - OTTP” que tem como ênfase a relação entre a teoria e a prática. Ou seja, considerando a realidade e os elementos socioculturais dos educandos, a OTTP visa a se apropriar dos conhecimentos prévios e vivências dos educandos para aplicar, na prática laboral, os conteúdos apresentados em sala de aula.

O cerne da disciplina é a relação teoria-prática, conforme se pode apreender do PPP da E.E.C Patativa do Assaré:

Dialogando com as demais áreas esse componente curricular deverá promover a integração entre os fundamentos científicos com o trabalho, potencializando a relação teoria-prática; promover formas de organização para o trabalho com base na cooperação; e tomar o trabalho produtivo camponês e seus desafios como objeto de estudo, desenvolvendo tecnologias camponesas. Para tanto, além da relação com os demais componentes curriculares é necessário uma integração com o Setor de Produção do Assentamento, bem como a articulação com outras instituições de pesquisa e desenvolvimento tecnológico (PPP, 2022, p. 37-38).

O presente componente curricular integrador propicia que os educandos das escolas do campo, de ensino médio, possam praticar, nos campos experimentais, os conhecimentos apreendidos em sala de aula, tais como: Suinocultura (Apêndice A); Piscicultura (Apêndice B); Avicultura (Apêndice C); Caprinocultura (Apêndice D); Minhocário (Apêndice E); também, os educandos praticam a Agricultura (Apêndice F) e o cultivo de plantas medicinais (Apêndice G).

Essa concepção do trabalho como princípio educativo¹²³ é muito importante para a Educação do Campo, pois enquanto o trabalho é, por vezes, marginalizado e visto como algo inferior e degradante, na Educação do Campo, reconhece-se o valor das atividades laborativas, e estas com caráter educativo.

a BNCC é fundamentada numa racionalidade utilitária e pragmática, direcionada por interesses empresarias. Compreendermos que a intencionalidade dessa concepção é

¹²³ A definição central da concepção do trabalho como princípio educativo refere-se diretamente ao ensino. Ao identificar a necessidade de articular o processo de transmissão do conhecimento acumulado ao longo da história de forma a potencializar um projeto histórico anticapitalista, é necessário identificar simultaneamente qual é o complexo social que permite esta articulação, pelo lugar que ocupa no próprio processo de produção do conhecimento (TITON, 2008, p. 6,7)

aprofundar o esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo a formação para o emprego e não a formação para o trabalho direcionado à emancipação humana (SAVIANI, 2003 *apud* MALANCHEN, 2020, p. 132).

A Educação do Campo, na construção de seu próprio currículo, considera como indissociável a relação entre o trabalho e a formação humana, reputando àquele como o eixo articulador entre as diversas áreas do conhecimento¹²⁴

Portanto, a noção do trabalho como princípio educativo refere-se diretamente ao “centro pedagógico da escola do futuro”, como alerta Manacorda (1991, p. 66), que, ainda segundo o autor, em Marx significa a união necessária entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Ou seja, refere-se a uma proposta pedagógica para o ensino (TITON, 2008, p.7)

c) Práticas Sociais e Comunitárias – PSC

O currículo das escolas de Educação do Campo também contempla, em suas construções, além da valorização das atividades de relação entre teoria-prática, o incentivo e o fomento das práticas sociais e comunitárias, visando a aproximar a escola da comunidade e, ademais, trazer a própria comunidade para dentro das escolas do campo.

Conforme se pode apreender do PPP da E.E.C Patativa do Assaré, em sua descrição da disciplina de Práticas Sociais e Comunitárias – PSC:

a integração da escola com outras dimensões da vida camponesa, para além da produção, e ultrapassando o aspecto investigativo poderá ser potencializada com um componente curricular centrado no desenvolvimento de práticas sociais de intervenção coletiva na realidade, promovendo a mobilização social e comunitária, a organização coletiva, a participação social e política, a mística e a animação da cultura camponesa (PPP, p. 38, 2022).

As leituras do PPP da E.E.C Patativa do Assaré corroboram a proposta educacional e as finalidades curriculares da Educação do Campo, pois ele considera a relevância do trabalho enquanto princípio educativo¹²⁵.

Tem-se, então, esse contraponto, pois, enquanto a BNCC aponta para um processo de massificação e uniformização dos alunos, visando a atender as demandas do capital

¹²⁴ A categoria trabalho, compreendida como eixo articulador entre as áreas de conhecimento que constituem a organização curricular, traz a necessidade de compreensão das áreas de conhecimento articuladas e inseridas numa determinada concepção de mundo, ou seja: “do materialismo histórico e dialético, do ser humano produzindo e reproduzindo sua realidade” (MALANCHEN, 2016, p. 210 *apud* GALVÃO, 2021, p. 88).

¹²⁵ E assim Saviani apresenta sua definição que pode ser considerada uma definição clássica de trabalho educativo, afirmando que é “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2003, p.13 *apud* MALANCHEN, 2016, p. 170).

humano de reserva com profissionais qualificados para atividades e funções específicas, a Educação do Campo, seja nas escolas de ensino médio ou nas escolas camponesas em outros níveis escolares, busca partir da valorização e do reconhecimento dos saberes e das experiências dos educandos, pois

o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13 *apud* MALANCHEN, 2016, p. 170).

Essas definições de Saviani são muito relevantes para a interpretação e a leitura da realidade educacional brasileira, pois, diante de um contexto em que os pressupostos neoliberais têm ganhado força, “criou-se, além deste objetivo, a ilusão de que as avaliações de larga escala possam avaliar também a escola e os professores – os outros dois níveis de avaliação vistos anteriormente” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 47).

Isso ocorre porque o neoliberalismo, no âmbito da educação, surge como uma forma de privatização que se transveste de empresariamento educacional, visando a atender às dinâmicas do capital, representados pelos organismos multilaterais:

O currículo das escolas de Educação do Campo, justamente, se contrapõem a essa ordem educacional¹²⁶, a qual tem tentado se instalar na educação brasileira.

Nessa esteira, propõe-se, para os currículos da Educação do Campo, uma educação que aponte para uma formação omnilateral, isto é, uma educação que proponha uma formação humana em todas as suas dimensões, não sendo usada como fator determinante de competitividade:

A educação passa a ser vista como a principal determinante da competitividade entre os países. O avanço tecnológico difundiu a prerrogativa de que à educação cabe a qualificação profissional dos trabalhadores. Dessa forma, atribui-se à educação o condão de sustentamento da competitividade e “disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47). (GONÇALVES, 2021, p. 27).

Importante registrar que essa tentativa de instrumentalizar a educação brasileira para atender às demandas e aos interesses dos organismos multilaterais não é algo recente em nosso país, pois, já em 1993, em nome de um suposto melhoramento da educação básica, foi

¹²⁶ Pelo posicionamento ideológico das políticas educacionais na atual ordem econômica mundial, o Brasil passa a ser signatário das reformas educacionais, dentre elas, a reformulação curricular ganha destaque (GONÇALVES, 2021, p. 27).

criado um plano decenal norteado pela Conferência Mundial sobre “Todos pela Educação”¹²⁷, o qual visava, justamente, a atender aos organismos multilaterais já citados:

O plano Decenal de Educação para Todos de 1993, destinado a duração de dez anos, marca a entrada do país aos planos e estratégias que estavam sendo elaborados em âmbito internacional no que se refere à educação básica. O objetivo deste Plano, pautou-se no cumprimento das determinações da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, realizado em Jomtien – Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. O resultado da Conferência de Jomtien, constitui-se na Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, no qual o Brasil foi um dos signatários, assegurando o compromisso de garantir uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos no país (GONÇALVES, 2021, p. 32)

Além das reformas educacionais, outros dispositivos legais eram exarados com o intento de referendá-las, pois, além dos planos nacionais de educação, outros documentos que reivindicaram uma padronização curricular, visando à uniformização da educação em âmbito nacional, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme registra Gonçalves (2021, p. 36) que,

sem adentrar na totalidade das especificações presentes nos PCN, o objetivo desta breve retomada de análise consiste em expor que a discussão da necessidade de se ter uma padronização nos currículos, como hoje de mostra pela BNCC, não se iniciou desligada do contexto histórico das políticas educacionais brasileiras.

Nenhuma reforma ou proposta educacional ocorre desligada de seu contexto histórico e, assim, tampouco existe qualquer currículo isento de intencionalidade. As reformas que foram fomentadas em Jomtien, e se estenderam por toda década de 1990, alcançando reverberações até os dias atuais, na prática, ensejaram a entrada das intervenções dos organismos multilaterais nos países subdesenvolvidos – e/ou em desenvolvimento – sob o subterfúgio do manto camuflado da filantropia e da assistência social para o melhoramento da Educação Básica.

Todavia, são justamente essas “doações” que os organismos multilaterais usam como moedas de barganha, as quais servem como chaves-mestra para entrarem nesses países e intervirem em seus sistemas educacionais, pois impõem condições para liberação desses recursos, dentre os quais o estabelecimento de metas a serem alcançadas pelos países contemplados, e indicam o que deve passar a ser priorizados em seus programas educacionais.

Assim, quando se consideram as ênfases dadas às habilidades e às competências na propostas curriculares da BNCC, não se tem nenhuma novidade, pois estas simplesmente

¹²⁷ Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

trazem, em suas gêneses, as marcas inconfundíveis dos movimentos reformistas da década de 1990:

O enfoque baseado em capacidades e habilidades encontra suas raízes nas projeções das reformas educacionais do país da década de 1990. Assim, é possível afirmar que não é ocasionalmente que aparece as Competências Gerais na BNCC, na realidade, elas estão imbricadas no processo histórico de constituição das reformulações curriculares da década de 1990, uma vez que a noção de competência pode ser entendida como uma dimensão simbólica de uma determinada realidade, logo, ter competência significa a mobilização subjetiva, bem como a atualização necessária de qualificação conforme as perspectivas do capital. Nesse sentido, o processo formativo com base em competência, capacidade e habilidade (PCN e BNCC) atendem, em essência, ao propósito da eficiência produtiva (GONÇALVES, 2021, p.36).

Quando se consideram as questões supracitadas, pode-se compreender a dimensão dos desafios das escolas do campo ante as imposições e restrições da BNCC, pois para os seus ideólogos não é razoável e/ou plausível que alguém se levante com tal proposta, pois sua finalidade seria justamente o aperfeiçoamento da educação e uma formação integral dos estudantes¹²⁸.

Todavia, quando se analisam as raízes da proposta de padronização curricular, das pedagogias por resultados, que apontam para a parte flexível do currículo do ensino médio que se inseriu a formação técnica, mesmo que a escola não seja profissional.

Isso significa que o estudante pode escolher, desde que seja oferecida essa possibilidade, inclusive em outra escola, cursar uma formação técnica aligeirada, pois sua carga horária é reduzida. Assim, entende-se que tal uniformização só beneficiaria as classes hegemônicas e seus proponentes¹²⁹.

¹²⁸ Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 7). (GONÇALVES, 2021, p. 48).

¹²⁹ O movimento “Todos pela Educação” pautam-se, principalmente, nos resultados, de modo que os processos formativos escolares se voltam às demandas empresariais (NEVES; PICCININI, 2018, p. 189).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ainda que oficialmente não seja apresentado como um currículo, na prática, cumpre perfeitamente tal função. Visando a padronização do ensino na educação brasileira se apresenta como elemento unificador dos conteúdos a serem ensinados nas escolas públicas e particulares.

A grande questão que se procurou examinar nesta dissertação é como se deu a estruturação dos currículos das Escolas do Campo do Estado do Ceará ante a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Ante as definições da base comum e da base diversificada, intentou-se analisar como a Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, do Assentamento de Santana da Cal, de Canindé – CE estruturou sua proposta curricular, que, conforme salientado no início dessa dissertação, o PPP das escolas de ensino médio do campo do Ceará, mantidas pelo Estado, apresentam similitude em sua proposta pedagógica, no referencial teórico e metodológico.

Diante do exposto e considerando as bibliografias que fundamentaram esta dissertação, conclui-se que apesar da imposição da BNCC, as escolas de Educação do Campo de ensino médio do Ceará lograram êxito em construir alternativas curriculares expressas em seus PPPs, como uma forma de resistência para não ser plenamente restringido pela BNCC. Para tanto utilizam instrumentos como o inventário da vida e, os componentes curriculares integradores (PEP, OTTP, PSC), como diferenciais em sua Proposta.

Por fim, a valorização e o fortalecimento da indissociabilidade da teoria-prática, isto é, a união entre os conteúdos ensinados em sala de aula e a prática nos campos experimentais, concedem aos currículos das escolas do campo uma dimensão superior à BNCC, pois enquanto visa a padronização que resulta na amputação das especificidades, a Educação do Campo busca através de uma educação omnilateral uma formação humana para além das demandas e interesses do modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Educação no/do campo: nos fios da história. *In.*: DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; ANDRADE, Francisco Ari de (org.). **Temas de Educação: olhares e caminhos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. p.13-22.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Territórios educativos na educação do campo: Escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2022.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In.*: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 59-91.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo** (org.) 5.ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BEVILAQUA, Aluísio Pampolha. **A crise orgânica do capital: o valor, a ciência e a educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2017.

BIANCHETT, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BLANCO, E. P. **A implantação da Base Nacional Comum Curriculares no contexto das políticas neoliberais**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Básica de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; CNE; CBE, 2010. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR%C3%8DCOLA. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016**. Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera__18.01.16.pdf. Acesso: 15 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do movimento sem-terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão popular, 2012a.

CALDART, Roseli **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde José Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

CALDART, Roseli. **Caminhos para a transformação da escola: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas dos campos**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CHASSOT, Attico; KNIJNIK, Gelsa. Educação no Movimento Sem Terra: reflexões sobre seus princípios pedagógicos. *In.*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Alternativas emancipatórias em Currículo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 124-125.

CIAVATTA, Maria. Contrastes no século do conhecimento e da formação – estudos comparados sobre a formação profissional dos trabalhadores.. *In.* SOUSA, Antônia de Abreu: et al. **Trabalho, capital inicial e formação de trabalhadores**. Fortaleza: EDITORA SENAC CEARÁ; Edições UFC, 2008. p. 279-300.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; PAULA, Alysson Slider do Nascimento de (org.). **Escolas de Ensino médio do campo no Ceará: dialética da formação de professores**. Curitiba: CRV, 2020.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1996.

DESCARTES, René. **Discurso dos métodos, meditações, objeções e respostas as paixões da Alma: cartas**. 3. ed. São Paulo: Editora Abril, 1983.

DOLL JR, William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Polêmicas do nosso tempo. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Os currículos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artimed, 2004.

FERNANDES, Florestan. Educação e Sociedade no Brasil. *In.*: XAVIER, Maria do Carmo. (org.). **Clássicos da Educação Brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 195-217.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira (org.) Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GALVÃO, A. C. *et al.* **Pedagogia Histórico-Crítica**: 40 anos de lutas por escolas e democracia. Campinas: Autores Associados, 2021.

GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOHN, Maria da Glória (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular**: aspectos teóricos e ideológicos. Curitiba: CRV, 2021.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Trad. Atílio Bruneta. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González de. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

HAYEK F. A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto von Mises Brasil, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

KUSTER, Ângela; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello (org.). **Educação no contexto do semi-árido brasileiro**. Fortaleza: Konrad Adenauer Stiftung, 2004.

LIMA, Antonio Bosco de. O Golpe. *In.*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. (org.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 149-156.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Carlos. **Cultura e política de cultura**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

LOPES, Casimiro Alice; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

LOPES, Casimiro Alice; MACEDO, Elizabeth (org.). **Criar um currículo no cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 2.

LOPES, Casimiro Alice; MACEDO, Elizabeth (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. v. 7.

LOSURDO, Domenico. **Antonio Gramsci, do liberalismo ao “comunismo crítico”**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

LOWY, Michael. Da tragédia à farda: o golpe de 2016 no Brasil. *In.*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1. ed. Boitempo, 2016. p. 55-59.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.

- MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
- MARTINS, Ícaro Amorim; BASTOS, José Romário Rodrigues; NETO, Patrícia (org.). **Educação do Campo no Ceará: conceitos, dimensões e práticas.** Fortaleza: SEDUC, 2022.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista.** São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. **O capital.** Crítica da economia política livro 1: o processo de produção do capital. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994. v. 1.
- MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.
- MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com o semiárido: a Escola Família Agrícola Dom Frágoso.** Fortaleza: Banco do Nordeste, 2011.
- MENEZES, Hermeson Cláudio Mendonça; ZIENTARSKI, CLARICE. Estado e Democracia: relações reverberações na educação. *In.*: ROCHA, Antonia Rozimar Machado; FRANÇA, Aurilene Alves de; ZIENTARSKI, Clarice. **Capitalismo contemporâneo e educação brasileira.** Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2018. p. 257-273
- MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá Jacobina. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- NETA, Abília Ana de Castro; CARDOSO, Berta Leni Costa; PINTO, Cláudio. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Revista educação em debate.** Fortaleza, ano 40, v.1, n. 77, p. 162-174, 2018.
- NEVES, Odair Ledo. **Educação do campo currículo e multiculturais crítico: um estudo a partir da formação de professores em uma escola de Serra Ramalho – BA.** Curitiba: CRV, 2021.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber e produção em Marx e Engels.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *In.*: SOUSA, Antônia de Abreu. (org.). **Trabalho, capital inicial e formação de trabalhadores.** Fortaleza: Editora Senac Ceará; Edições UFC, 2008. p. 245-277.
- OLINDA, Evangelista (org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PERRAULT, Gilles. **O livro negro do capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

PINTO, Joane Vilela; BOSCARIOLI, Clodis. Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica: reflexões sobre o processo de construção. **Revista educação em debate**. Fortaleza, ano 40, v. 1, n. 77, 2018.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

POSICIONAMENTO sobre o parecer do CNE que trata da reorganização dos calendários escolares durante a pandemia. **Portal ANPED**, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicionamento-sobre-o-parecer-do-cne-que-trata-da-reorganizacao-dos-calendarios-escolares>. Acesso em: 14 de set. 2020

RECH, Hildemar Luiz; SILVA, Hanna Maria Ramos. Notas sobre os conceitos de ideologia, fantasia e lutas de classes em Slavoj Zizek e uma nota em educação *In.*: RECH, Hildemar Luiz; ROQUE, Joaquim Iarley Brito; SILVA, Pedro Rogério Sousa da. (org.). **Poder, violência, ideologia e filosofia da educação**. Fortaleza: Nova civilização: EdUCE, 2018. p. 427-447.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação princípios da formação humana. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RAFANTE, Heulália Charelo, ZIENTARSKI, Clarice. **Ação Escola da Terra no Ceará**: formação continuada de professores do campo. Fortaleza: Edições UFC, 2018

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo**: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SACRISTÁN, Gimeno J; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. *In.*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 50-57.

SAMPAIO, Tamires Gomes. A luta por uma educação emancipadora e de qualidade. *In.*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. Boitempo, 2016. p.145-148.
SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução. *In.*: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Júlia; CASTANHA, André Paulo. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**,

educação e revolução: 100 anos da revolução russa. Campinas: Armazém do Ipê, 2017. p. 53-71

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil. **Educação & Sociedade Revista de Ciências da Educação.** [S. l.], v. 36, p. 867-889, out-dez. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; DOS SANTOS, Fabiano Antonio. Slogans para a construção do consentimento ativo. *In.*: OLINDA, Evangelista (org.) **O que revelam os slogans na política educacional.** 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 21-45.

SOUSA JR, Justino de. **A crise da escola.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

SOUSA JR, Justino de. **Marx e a crítica da educação:** da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

SOUSA JR, Justino de. **Educação, cultura e lutas de classes:** crônicas brasileiras. Fortaleza: Nova civilização, 2018.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2002.

TITTON, Mauro. O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social. **Portal ANPED**, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4589-int.pdf>. Acesso em: 8 jan, 22.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

VIEIRA, Nívea Silva; LAMOSA, Rodrigo. **Todos pela Educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

VON MISES, Ludwig. **Liberalismo.** 2. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, 2010.

ZIENTARSKI, Clarice, PEREIRA, Karla Raphaella Costa, FREIRE, Perla Almeida Rodrigues (org.) **Escola da Terra Ceará:** conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

APÊNDICE A – SUINOCULTURA



APÊNDICE B – PISCICULTURA



APÊNDICE C – AVICULTURA

APÊNDICE D – CAPRINOCULTURA



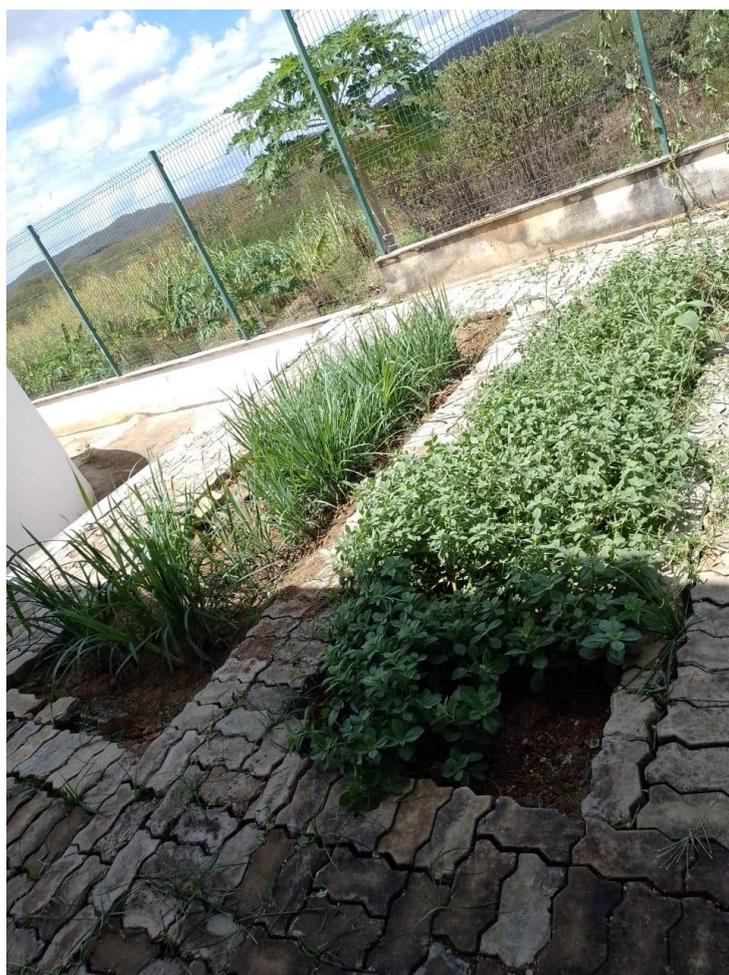
APÊNDICE E – MINHOCÁRIO



APÊNDICE F – AGRICULTURA



APÊNDICE G – PLANTAS MEDICINAIS



**ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
FILHA DA LUTA PATATIVA DO ASSARÉ**

**MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO - 1º
ANO/2022**

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA

ÁREA	UNIDADE CURRICULAR	CH
Linguagens	Língua Portuguesa	3
	Artes	1
	Educação Física	1
	Inglês	1
Matemática	Matemática	3
Ciências da Natureza	Física	2
	Química	1
	Biologia	1
Ciências Humanas	História	2
	Geografia	1
	Filosofia	1
	Sociologia	1
CH FGB		18