

# **Educação do Campo: uma análise crítica sobre a representação da modalidade na BNCC brasileira em tempos de neoliberalismo**

Countryside Education: A critical analysis on the  
representation of modality in the brazilian BNCC  
in times of neoliberalism

 **Taisson Pedrozo Cogo**<sup>1</sup>

 **Josete Bitencourt Cardoso**<sup>2</sup>

## **Resumo**

O trabalho lança olhar crítico-reflexivo sobre a Base Nacional Comum Curricular Brasileira, reivindicando os princípios da Política de Educação do Campo. A pesquisa possui abordagem qualitativa, segue fundamentada por pesquisa documental e bibliográfica. Esses procedimentos permitiram uma análise crítica da BNCC a partir dos conceitos e os significados que sustentam os seus discursos políticos. O estudo permite compreendermos que há um complexo contraponto de concepções entre a Política de Educação do Campo e a BNCC. Revela, ainda, o caráter conservador, generalista e desvinculado da prática social de um documento que se diz um contributo ao que é essencial no âmbito da educação brasileira. Pressupõe uma

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação do Campo e Agroecologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - *Campus* Jaguari. E-mail: [taissonpedrozo@gmail.com](mailto:taissonpedrozo@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora da área de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - *Campus* Jaguari. E-mail: [josete.cardoso@iffarroupilha.edu.br](mailto:josete.cardoso@iffarroupilha.edu.br)

normatização de lógica hegemônica, próxima ao projeto do Capital, que desconsidera toda e qualquer luta por políticas de educação popular.

**Palavras-chave:** Análise crítica do discurso; BNCC; educação do campo.

## **Abstract**

The work takes a critical-reflective look at the Brazilian National Common Curricular Base, claiming the principles of the Countryside Education Policy. The research has a qualitative approach, it is based on documental and bibliographical research. The study allows us to understand that there is a complex counterpoint of conceptions between the Countryside Education Policy and the BNCC. It also reveals the conservative, generalist nature and disconnected from the social practice of a document that claims to be a contribution to what is essential in the context of Brazilian education. It presupposes a standardization of hegemonic logic, close to the Capital project, which disregards any and all fights for popular education policies.

**Keywords:** Critical discourse analysis; BNCC; countryside education.

## **1. Introdução**

É fato, que a história da humanidade se relaciona à história da educação. E quando falamos de educação em contexto brasileiro, essa relação materializa-se por singularidades únicas, forjadas, ora por especificidades territoriais, ora pela própria singular constituição da sociedade brasileira, a qual carrega em seu âmago particulares aspectos formativos subjacentes de valores culturais, étnicos, religiosos, políticos, entre outros.

Para que chegássemos ao atual estágio do desenvolvimento da educação brasileira, realizou-se um vasto e também singular constructo de fundamentações, legislações e procedimentos, os quais, hoje, podem ser observados e problematizados já que dão materialidade à experiência educativa instituída e legalizada nacionalmente.

Compreendermos a estrutura e organização do Sistema Educacional Brasileiro significa, também, compreendermos que este espaço formativo é profícuo ao consenso legitimador da estrutura social. Nesse sentido, refletir sobre a relação sistema educacional brasileiro/dinâmica do tecido social requer uma compreensão de que processos educativos são sempre espaços de tensões latentes, as quais relacionam-se à imposição e resistência de valores (Dantas Jr., 2005).

Ao debruçarmo-nos, em análise, do contexto empírico - histórico educacional brasileiro, irremediavelmente, deparamo-nos com processos educativos travestidos de ações democráticas, mas que visavam e visam, sobretudo, um status quo hegemônico.

Contudo, também é fato que, em contexto brasileiro, sempre houve potencial de reação por parte dos trabalhadores, os quais, incansáveis vezes, organizam-se em prol da construção de processos de autoformação e de reconstrução da escola pública, luta esta, que materializa um árduo processo de democratização da educação em solo brasileiro.

Isto posto, o que se realizou neste trabalho, foi lançar foco especial em uma especificidade da educação popular brasileira, a Política de Educação do Campo. Para tanto, o trabalho de pesquisa investiga como os princípios da Educação do Campo são referenciados no documento que institui a Base Nacional Comum Curricular - BNCC brasileira, "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" (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 7), tendo por finalidade nortear a construção dos currículos nas redes de ensino de todo o país.

A análise tomou como referência os princípios da Educação do Campo, problematizando os significados produzidos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, fundamentou-se o estudo em produções teóricas e pesquisas do campo de conhecimento da Educação do Campo. Em vista disso, traz como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Como os princípios da Educação do Campo

são referenciados no documento que institui a Base Nacional Comum Curricular - BNCC brasileira?

A temática em questão resulta da inquietação sobre as condições de produção de um currículo, o qual entendemos que materializa na escola a cultura das populações dos mais diferentes territórios do país. O interesse em problematizar tais questões, considera, que estamos diante de uma organização escolar que, em solo brasileiro, na maioria das vezes, as escolas rurais não se diferem das urbanas em suas especificidades.

Nesse sentido, faz-se necessário salientar os princípios defendidos pela Educação do Campo, quais sejam: os constantes do Artigo 2º do Decreto N.º 7.352 (2010), de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. De acordo com o decreto, 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. (Decreto N.º 7.352, 2010, pp. 1-2)

Estes princípios foram utilizados como referência para mapear as recorrências sobre Educação do Campo presentes no documento que institui a Base Nacional Comum Curricular - BNCC brasileira.

Metodologicamente o estudo organiza-se por pesquisa da trajetória e marcos temporais de constituição tanto da Educação do Campo quanto da BNCC. Em seguida, apresenta-se os significados produzidos a partir da análise crítica, reflexão e problematização dos sentidos produzidos pela BNCC, acerca destes princípios.

Como resultado das análises e reflexões temos a afirmativa de que a BNCC brasileira apresenta em seu âmago um discurso propositalmente omissivo, normalizante, desconhecedor de pluralidades e especificidades do contexto brasileiro. Além disso, valores e direitos são validados ou negados intencionalmente, subtraindo qualquer possibilidade de construção de uma outra educação/escola/currículo com diferentes perspectivas de mundo tal qual estão demarcados nos princípios da Educação do Campo e sempre estiveram nos anseios da educação popular brasileira.

A análise permite, também, a percepção de que a conformação do documento da BNCC está atravessada por um discurso bolsonarista, uma vez que: repudia a pluralidade de vozes brasileiras, ceifa qualquer desejo de práxis autônoma, dificulta qualquer modelo de educação crítica e que sugere um currículo subserviente de interesses neoliberais.

## **2. A Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular: elementos teórico-metodológicos**

Considerando o contexto desta pesquisa, que busca compreender como os princípios da Educação do Campo são referenciados no documento que institui a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, torna-se necessário explicitar, além dos princípios referenciados anteriormente, em conformidade com o Artigo 2º do

Decreto N.º 7.352 (2010), também, o conceito de Educação do Campo, pois diz respeito a concepções que irão orientar e dar concretude à discussão ora empreendida.

A Educação do Campo configura-se, principalmente, pela luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação. De acordo com o Dicionário da 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. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (Caldart et. al, 2012, p. 259)

Nessa lógica, a Educação do Campo constitui-se ideário que busca articular ações que não se restringem ao contexto escolar, pois a escola do campo apresenta um significado importante para o reconhecimento do território campo, dos sujeitos, culturas e demais singularidades subjacentes ao modo de se produzir a vida neste contexto.

Ao abordarmos a Educação do Campo, faz-se imprescindível entender qual é o seu território, qual é o campo da Educação do Campo. Nesse sentido, o termo território refere-se àquele que é instrumento de luta dos movimentos sociais camponeses, o qual se opõe ao agronegócio, logo, é um projeto de luta de classes, enfrentamento e resistência ao capitalismo no campo. Para Camacho (2019):

A Educação do Campo se contrapõe ao agronegócio porque este é predador e explorador, desterritorializa e mata camponeses, produz agroecossistemas simplificados em seus latifúndios de monocultura, desterritorializando a cultura camponesa para a produção de commodities. Em seu lugar os movimentos socioterritoriais camponeses propõem a territorialização da agricultura camponesa, da Reforma Agrária, da agroecologia popular, da soberania alimentar etc. Por isso, a Educação do Campo é instrumento de

combate ao agronegócio-latifundiário e de auxílio à territorialização de um modelo popular de agricultura, valorizando o trabalho, a economia e a cultura camponesa. (pp. 70-71)

Neste sentido, os sujeitos do campo são aqueles que vivem o campo como um espaço de produção das condições de vida e trabalho, identificam-se com a cultura local e são dotados de saberes próprios de quem vive nestes territórios. Estes sujeitos são os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores, os assentados, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os indígenas e outros tantos.

A Educação do Campo emerge a partir das organizações de movimentos sociais do campo no início da década de 1990, sendo que, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 (1996), são criadas condições para o seu estabelecimento. A referida lei reconhece as singularidades do espaço campo quando em seu artigo 28, aponta a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural e, também, a flexibilização da organização escolar, com adequação do calendário escolar (Souza, 2008).

As discussões acerca da Educação do Campo ganham força a partir das experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), especialmente pela organização dos espaços públicos de debate, como o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997 e a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998) “[...] considerada um marco para o reconhecimento do campo, enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação” (Santos, 2017, p. 216), possibilitando o fortalecimento do processo de inserção da Educação do Campo na agenda política Brasileira (Souza, 2008).

Em 16 de abril de 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera (Portaria N.º 10, 1998), evidenciando o fortalecimento da Educação do Campo na política educacional, sendo que através de suas experiências influenciou a criação e desenvolvimento de novas políticas públicas,

visando o desenvolvimento do campo através da educação, contemplando a formação dos sujeitos camponeses (Souza, 2008).

Em 2002 foi instituída as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (*Resolução nº 1, 2002*) e, em 2004 foi criado no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que instituiu a Coordenação Geral da Educação do Campo, instância responsável pelo atendimento das demandas do campo na esfera federal. Através da SECAD foram estabelecidas algumas iniciativas como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), viabilizando a criação das Licenciaturas em Educação do Campo, através do reconhecimento e da necessidade de formação inicial para educadores/as do campo, preocupado com formação para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio para as escolas rurais, através da formação em áreas de conhecimento com o compromisso de emancipação dos povos camponeses (Santos, 2017).

O Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo, vinculado ao Ministério da Educação, foi outro importante marco para a Educação do Campo no Brasil, lançado em março de 2012 com o intuito de proporcionar apoio financeiro e técnico para a viabilização de políticas no campo (Programa Nacional de Educação do Campo: Pronacampo, 2012). O programa foi estruturado a partir dos seguintes eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação inicial e continuada de professores, Educação de jovens e adultos e Educação Profissional e Infraestrutura Física e Tecnológica (Santos, 2017).

Conforme o marco temporal, pode-se observar que as principais políticas públicas para a Educação do Campo foram formuladas durante os governos com viés político de esquerda, mais especificamente do Partido dos Trabalhadores, tais políticas tinham como mote atender demandas postuladas pelas populações camponesas, referentes ao âmbito da educação. Porém, após a destituição da presidente Dilma Rousseff da Presidência da República em 2016, por meio de impeachment e, conseqüente, ascensão da extrema-direita e da bancada ruralista ao poder, as políticas voltadas à Educação do Campo foram cada vez mais



enfraquecidas pela descontinuação, descaso e falta de investimentos, em uma nítida estratégia de desmonte imposta pelos governos que se sucederam, nas palavras de Silva, Rodrigues e Silva (2021) tivemos uma “desinstitucionalização da política de Educação do Campo” (p. 3).

Em virtude deste cenário, coloca-se como urgente nova mobilização dos movimentos sociais, sociedade civil e universidades reivindicando a retomada das políticas públicas de investimentos para a Educação do Campo. Também, a organização de frentes que movimentem possibilidades na construção do currículo para as escolas do campo. Currículo este, que contemple os pressupostos da Educação do Campo e oriente um projeto de escola que esteja vinculado a um projeto de campo e de sociedade que atenda as perspectivas, interesses, direitos e especificidades dos camponeses.

Entendemos que esse movimento pode iniciar-se com a problematização ora empreendida, a qual tem como questionamento: Como os princípios da Educação do Campo são referenciados no documento que institui a Base Nacional Comum Curricular - BNCC brasileira?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa normatizar o ensino escolar em todas as etapas da Educação Básica através da definição de um conjunto de aprendizagens essenciais, objetivando o desenvolvimento integral dos estudantes por meio de competências. O documento define competência 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” (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 8).

O trabalho em foco, materializa-se por uma prática de identificação de elementos textuais, para instauração de análises problematizadoras de práticas que entrecruzam diversas ordens de discurso.

### **3. Marcos legais, normativos e acontecimentos significativos que possibilitaram a instituição da BNCC**

Para possibilitar condições de estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alguns marcos legais embasaram a sua instituição. Dentre estes marcos, faz-se significativo destacar que em dois documentos centrais podem ser identificados argumentos que criaram as condições para a emergência da BNCC. Na Constituição Federal promulgada em 1988, mais especificamente na seção que trata da Educação consta no Art. 210, que: "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" (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p.124). O marco legal do campo educacional, qual seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, consta no Art. 26 o indicativo de regulamentação de uma base nacional comum para a Educação Básica voltada para os currículos do ensino fundamental e do ensino médio, "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" (*Lei nº 9.394*, 1996, p. 9). Além disso, no Inciso IV de seu Artigo 9º, a LDB reitera que cabe à União:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (p. 4)

A partir destes marcos legais foram sendo constituídos alguns documentos normativos que antecederam a BNCC, com o objetivo de auxiliar as equipes escolares em suas práticas educativas, principalmente no desenvolvimento do currículo. Tais documentos referem-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano (1997), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000). Além destes, faz-se referência à Resolução

nº 5 (2009), de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esses documentos, além de outros eventos apresentados na sequência, caracterizam-se como importantes marcos para a implementação da BNCC brasileira (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

Nosso marco temporal inicia-se pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) que aconteceu entre 28 de março e 01 de abril de 2010, contando com a presença de especialistas que debateram sobre a Educação Básica. O documento final da Conferência aponta para a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular como parte do Plano Nacional de Educação (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

A partir desta conferência, diversos outros eventos e marcos legais foram sendo constituídos. Ainda no ano de 2010, deu-se a publicação da Resolução CNE/CEB nº 4 (2010), de 13 de julho, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica DCNs. Este documento enfatiza no Art. 14 que:

[...] a base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (Resolução CNE/CEB nº 4, 2010, p. 6)

E, antes do encerramento do ano foi expedida a Resolução CNE/CEB Nº 7 (2010), de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, nas quais fica estabelecido sobre a oferta desse ensino que cabe às escolas assegurar o acesso ao conhecimento e aos elementos culturais promovendo o desenvolvimento pessoal e as condições para a vida em sociedade, por meio de uma formação comum. No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, foram definidas pela Resolução CNE/CEB nº 2 (2012), de 30 de janeiro de 2012, que estabelece, em seu Art. 7º, acerca da organização curricular que:

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (Resolução CNE/CEB nº 2, 2012, p. 2)

Quanto aos eventos, no ano de 2014, entre os dias 19 e 23 de novembro foi realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento com propostas e reflexões para a Educação brasileira que se tornou referência para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular. No ano seguinte, de 17 a 19 de junho de 2015 aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, um marco importante no processo de elaboração do documento da Base, pois reuniu assessores e especialistas envolvidos no processo (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

Ainda no ano de 2015, no dia 17 de junho o MEC instituiu, através da Portaria N.º 592 (2015), a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular composta por 116 membros indicados, dentre eles professores pesquisadores de universidades, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, assim como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais de educação. Em 16 de setembro do mesmo ano, a primeira versão da proposta da BNCC foi disponibilizada para consulta pública, sendo que no período de 02 a 15 de dezembro do mesmo ano, aconteceu uma mobilização nacional para discutir a versão preliminar da BNCC nas escolas de todo o país (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

Em 03 de maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão da BNCC e de 23 de junho a 10 de agosto aconteceram 27 Seminários Estaduais promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que contaram com a presença de professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. Em

agosto, começa a ser redigida a terceira versão, através de um processo colaborativo tendo por base a segunda versão (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

Em 2017, no mês de abril, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE elaborou parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que foram encaminhados ao MEC. Em 20 de dezembro foi homologada pelo Ministro da Educação e em 22 de dezembro o CNE apresentou a Resolução que institui e orienta a implantação da Base. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada pela Portaria N.º 1.570 (2017), em 20 de dezembro de 2017 (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

Em 02 de abril de 2018, o Ministério da Educação disponibilizou ao CNE a terceira versão da BNCC do Ensino Médio. Posteriormente aconteceu um processo de debates através de audiências públicas. Em 5 de abril de 2018, através da Portaria N.º 331 (2018), o MEC institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Em 02 de agosto aconteceu uma mobilização nas escolas de todo o Brasil para discutir e contribuir com a BNCC sobre a etapa do Ensino Médio. Os educadores criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento. Por fim, com a publicação da Resolução N.º 4 (2018), de 14 de dezembro de 2018, o MEC homologou o documento que instituiu a Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Concluindo a Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

De acordo com o documento que institui a BNCC, sua formulação aconteceu sob coordenação do MEC, sendo elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, depois de consulta à comunidade educacional e à sociedade, contando com a participação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. A BNCC diz pretender garantir um conjunto de aprendizagens essenciais e o desenvolvimento integral dos estudantes por meio das dez competências gerais

para a Educação Básica. Assim, ao adotar como foco o desenvolvimento em competências, indica-se que as decisões pedagógicas devem estar orientadas nesse enfoque (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

Com isso, acreditamos que incentivar a análise e pensamento crítico sobre um documento com potencial de organização curricular, delineador de formação docente, entre outros fatores de arranjos educativos instaura, em tempo, o permanente desejo de lutar por uma educação verdadeiramente democrática e libertadora.

#### **4. Da sistemática crítico metodológica**

O estudo foi fundamentado em pesquisa documental (análise crítica da BNCC) e bibliográfica (procedimento de conhecer os conceitos que embasam o objeto de estudo), com abordagem qualitativa. A análise crítica discursiva empreendida teve como materialidade a interpretação crítica da Base Nacional Comum Curricular - BNCC brasileira, alicerçada no estudo dos documentos que motivaram sua constituição. O tratamento analítico esteve direcionado a responder o problema de pesquisa representado pelo seguinte questionamento: Como os princípios da Educação do Campo são referenciados no documento que institui a Base Nacional Comum Curricular - BNCC?

A pesquisa bibliográfica, neste trabalho, foi entendida como aquela “realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos” (Lima e Miotto, 2007, p. 44), tal metodologia foi utilizada como subsídio para as análises, discussões e reflexões das possíveis recorrências e/ou ausências acerca dos princípios da Educação do Campo na BNCC.

Para alcançar os objetivos propostos, o estudo, em primeiro momento, empreendeu a realização de uma pesquisa bibliográfica através da busca por estudos que tenham sido desenvolvidos, os quais tinham como centralidade a temática da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Educação do Campo. Este tipo de pesquisa é um levantamento ou revisão de publicações sobre a teoria que

irá orientar o estudo, objetivando reunir as manifestações já existentes com relação à temática (Sousa, Oliveira e Alves, 2021).

Para tanto, foram realizadas buscas em bases de dados gratuitas: Portal de Periódicos da Capes, repositórios da Scielo e do Google Acadêmico, além do Periódico Revista Brasileira de Educação do Campo. Os descritores utilizados foram: Educação do Campo e BNCC. Devido o documento que instituiu a Base ter tido a sua primeira versão homologada no final do ano de 2017 utilizamos como recorte temporal para organizar a pesquisa o período de 2017 a 2022. Inicialmente, o mapeamento deu-se através da seleção do material de análise, sendo realizado com base na leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves dos artigos encontrados através dos descritores. O levantamento, a leitura e a compreensão da bibliografia deram-se no sentido de buscar consistência teórica aos fundamentos básicos da pesquisa, que eram: BNCC e Educação do campo.

Na sequência foi realizado o mapeamento das recorrências sobre Educação do Campo presentes no documento que institui a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Para constituir o material de análise foram utilizadas buscas pelo localizador de palavras no documento da BNCC, utilizando-se como descritores: Educação do Campo; modalidade, currículos regionais; currículos específicos; escolas do campo; escolas rurais; movimentos sociais; identidade; diversidade; território, agricultura/agricultura camponesa/agricultura familiar, formação docente/de professores. A escolha dos descritores deu-se considerando a conformidade com os princípios da Educação do Campo destacados pelo Art. 2º do Decreto N.º 7.352 (2010) que trata da Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

De posse das recorrências, executamos a análise sob o viés da Análise Crítica do Discurso (ACD), procurando organizar categorias que possibilitaram problematizar os significados produzidos sobre a Educação do Campo na Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A escolha por este método de análise discursiva deve-se ao entendimento de que a ACD se configura em abordagem teórica metodológica, que se propõe a

estudar a linguagem como prática social, que está intrinsecamente relacionada ao contexto de produção. Esse tipo de análise se interessa pela relação que há entre a linguagem e o poder. É possível defini-la como uma ação interdisciplinar que se ocupa, fundamentalmente, de análises que dão conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle, na forma como elas se manifestam através da linguagem (Fairclough, 2001).

Além disso, como ferramenta metodológica a ACD permite-nos, conforme Fairclough (2001), construir-se uma concepção tridimensional do discurso, ou seja, a análise do texto, a análise das práticas discursivas em articulação com a análise das práticas sociais. Logo, metodologicamente falando, a análise crítica discursiva empreendida pressupõe uma análise sobre a representação de Educação do Campo no documento da BNCC.

## **5. Achados, significados produzidos e algumas reflexões**

A análise crítica feita a partir das recorrências mapeadas no documento que institui a BNCC brasileira, deram forma ao que chamamos de crítica construtiva, ao mesmo tempo que se configura em luta por uma educação verdadeiramente democrática. A análise da versão final do documento, que contém as normativas para todas as etapas da Educação Básica - BNCC brasileira, deu-se pelo mapeamento das recorrências de descritores, os quais se relacionam com a Educação do Campo.

Considerado o descritor de maior relevância, o termo *Educação do Campo*, quando procurado, aparece somente uma vez no documento e, ainda, de forma genérica, uma vez que o quesito em discussão é: aprendizagens essenciais. Tão generalista é, que a própria LDB, bem como a Constituição contemplaram a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular. O que a BNCC declara é que existe um conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação e que “[...] são essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos”



(Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 16). O termo vem à tona quando, após trazer algumas ações que motivam as decisões para pensar o currículo, o documento afirma que:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades [ênfase adicionada] de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo [ênfase adicionada], Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 17)

O que se pode inferir é que, tais indicações remetem muito mais a questões burocráticas, metodológicas e de organização do que a uma possibilidade educativa específica, associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, a qual sabemos que pode desenvolver ações coletivas com a comunidade escolar numa perspectiva de qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Ou seja, um documento, que se propõe elevar a qualidade de ensino para todos, de forma alguma, poderia ter deixado de reconhecer os saberes socialmente construídos e demarcados por tal modalidade de ensino. Conforme Libâneo (1992), não é mais possível, na contemporaneidade, que pensemos um sistema educacional democrático reduzido a formas estritamente institucionais ou oficiais.

Ou seja, a incipiente menção a esta modalidade educacional por si já é um achado. A partir de um entendimento menos ingênuo e mais realista ousamos afirmar que: na produção de um documento legalizador da educação brasileira como é a BNCC, a irrisória menção à Educação do Campo configura-se em ação direta de inconstitucionalidade de uma modalidade educativa forjada por um povo que trabalha e vive no/do campo e que, em tempos mais democráticos, ousaram sonhar com uma educação libertadora.

Quando pesquisado o descritor, *modalidade(s)*, tendo como foco o contexto educacional, encontramos poucas recorrências, dentre elas, a citada no excerto acima. Para Ferreira (2020), modalidades de ensino perpassam os diversos níveis e etapas, materializando e oportunizando o direito constitucional à educação. Ao

analisarmos as recorrências, entendemos que sempre que o termo modalidade aparece no documento da BNCC, encontra-se em um contexto de estabelecimento de disposições gerais, ou seja, que devem ser seguidas pelas diferentes modalidades, por meio de adequações curriculares para alinhar-se à Base Nacional Comum. Consideramos então, que a BNCC ao propor um currículo comum para as distintas modalidades está limitando o nascedouro de experiências como a Educação do Campo, além de configurar-se em um “instrumento fundamental para a aplicação do projeto burguês no campo da educação” (Titton, 2022, p. 13).

O descritor *currículos regionais* aparece apenas uma vez no documento da base, deixando implícito que os currículos regionais que não estivessem de acordo com a padronização sugerida, deveriam ser ajustados. Como podemos observar, em excerto do próprio documento, onde a BNCC afirma que existem currículos regionais, entretanto, afirma também que devem adequar-se segundo as dez competências sugeridas.

Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais [ênfase adicionada] e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental. Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais [ênfase adicionada] para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 5)

Percebe-se um engessamento no que se refere ao reconhecimento de que uma formação integral de indivíduos se dá, também, fora dos bancos escolares, o que está em divergência com os fundamentos da Educação do Campo, já que esta preconiza que uma formação integral se dá, também, pelo trabalho, pela cultura, pelos valores, pela própria singularidade histórica e territorial destes indivíduos. (Caldart, 2009).

A BNCC manifesta ainda que:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [ênfase adicionada], tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei N.º 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral [ênfase adicionada] e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 7)

Ou seja, o documento mais uma vez demonstra não conhecer, tampouco, validar os princípios fundamentais da Educação do Campo. Temos novamente uma negativa da institucionalidade desta modalidade educacional.

Não foram encontradas recorrências em nenhuma etapa do documento dos seguintes descritores: *Currículos específicos*, *Escolas do Campo*, *Escolas Rurais* corroborando com o entendimento de Leite e Poroloniczak (2021), sobre o comprometimento de padronização curricular suscitado pela base o que “culmina na precarização do ensino, tanto pela inviabilização de organizações curriculares vinculadas ao contexto sócio-cultural da escola, quanto pela supressão de conhecimentos historicamente organizados e sistematizados pela humanidade que a classe trabalhadora consegue acessar somente por meio da escola” (p. 7).

Neste sentido, a BNCC torna-se um obstáculo quando o objetivo é pensar as especificidades das escolas do campo e/ou rurais através da elaboração de currículos específicos/condizentes com a realidade do território camponês, da sua classe trabalhadora e suas escolas. Percebe-se esta inclinação ao analisarmos excerto do documento, o qual sinaliza um patamar comum a todos, restringindo possibilidades e assumindo um discurso pedagógico autoritário.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos

educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum [ênfase adicionada] de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 8)

Ao problematizarmos o discurso instaurado, segundo as bases teóricas da ACD, temos um processo de significação muito amplo, uma formação discursiva e ideológica que sugere um poder instaurado, uma demarcação do que deve ou não ser ensinado, o que, por sua vez, cerceia o direito dos povos do campo a pensar e a definir a educação a partir do seu território, sua cultura, assim como de suas necessidades.

Embora a BNCC diga que está embasada no PNE (*Lei nº 13.005, 2014*), o qual, respeita as diversidades regionais e pela LDB que determina que os currículos da Educação Básica devem ter uma base nacional comum, porém que deve ser complementada por uma parte diversificada contemplando as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (*Lei N.º 9394, 1996*), o documento por si só em seu conteúdo tende a padronizar a práxis pedagógica, bem como os contextos e suas singulares especificidades.

Com relação a esta padronização, trazemos o estudo de Amorim e Souza (2019), quando nos alertaram que a aprovação da BNCC intensificou “as ações que promovem a padronização dos currículos das escolas públicas e privadas, tanto do campo quanto da cidade” (p. 138).

Para contraponto dessa padronização trazemos o pensamento de Silva (2015) quando nos alerta que:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O

currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (p. 150)

O não reconhecimento desses significados de currículo na BNCC, descortina a intenção clara de padronização das aprendizagens, a negação da identidade de um povo que luta pelo direito a uma educação de qualidade, bem como desconhece o lugar do currículo nos processos de produção e reprodução social.

O descritor *Movimentos Sociais* aparece na BNCC algumas vezes, porém, nunca apontado como demandante e/ou problematizando as políticas educacionais. No âmbito da produção do documento não se reconhece a efetiva participação dos grupos interessados na instituição de um currículo para atender as demandas de interesse da Educação do Campo. O termo aparece de forma genérica e restrito ao ensino e a aprendizagem específica dos conteúdos de geografia e história.

A Educação do Campo foi forjada pelos movimentos sociais, inúmeros sujeitos que lutaram pela validação de diferentes formas de conhecimento que (co)existem nas escolas públicas brasileiras, e que, por sua vez, estão engajados pela autonomia política e pedagógica do coletivo de educadores do contexto campo. Logo, seria imprescindível que na elaboração da BNCC, um documento que tem como objetivo orientar o currículo escolar para todas as modalidades, inclusive a Educação do Campo, os movimentos fossem minimamente consultados e atendidos em seus anseios, no entanto, não conseguimos observar que tivesse havido uma efetiva participação dos movimentos sociais, em especial, os adeptos da Educação do Campo.

Nesse sentido, vale lembrar o pensamento de Caldart (2007), quando nos alerta que:

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. A realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo:

o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias. (p. 3)

Em contraponto, observou-se que o setor empresarial teve ativa representação no constructo da BNCC através de grupos como: o Movimento Todos pela Educação (MTE) e, ainda mais decisivamente, do Movimento pela Base (MB). Lélis et al (2020) destacam a participação desses grupos na definição de políticas educacionais e, ainda, sobre o propósito destes, em consolidar “uma agenda comprometida com os interesses privados do capital” (p. 14), como processo de afirmar sua hegemonia. Tais interesses, conflitam diretamente aos da Educação do Campo que “valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo [...] como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável” (Ribeiro e Moreira, 2021, p. 167). A implementação da BNCC resultou em “uma das mais importantes e mais abrangentes reformas da educação brasileira, conduzida por um grupo de reformadores educacionais que não estavam preocupados com as desigualdades sociais e diversidade cultural” (Lélis et al., 2020, p. 24).

Com relação ao descritor *identidade*, em algumas passagens a BNCC aborda sobre como trabalhar a identidade pessoal dos estudantes em relação ao coletivo a que pertencem, isso acontece com frequência na etapa da Educação Infantil, mas também em áreas de conhecimento de outras etapas.

Além disso, em outras sequências, destaca sobre a necessidade de olhar para as identidades sociais e culturais, respeitar, acolher, valorizar, considerar etc. Aparecendo com frequência em áreas de conhecimento como linguagens e ciências humanas as quais, têm como base uma maior inclinação em abordar o tema em seus conteúdos.

De acordo com Ziech (2017) “Construir identidades requer, primeiramente, ter referências identitárias, ou seja, aspectos próprios que a caracterizam, diferenciando-a das demais” (p. 96). Nesta análise, nosso interesse é compreender

a representação na BNCC da identidade dos sujeitos do campo, compreendida pela mesma autora como aquele sujeito que se constitui “pelas vivências históricas, sociais e culturais de quem viveu no campo. A cultura, os conhecimentos, os saberes populares, o meio e as relações vivenciadas no lugar de vida da família vão fazendo inferências nos sujeitos durante o passar dos anos” (Ziech, 2007, p. 97) formando, portanto, sua identidade como sujeito do campo.

Refletir sobre identidade leva ao entendimento de que ela é construída diante de um espaço-tempo que a produz “em meio a relações de poder e hierarquias que podem ser aceitas e incorporadas à negociação cultural (na perspectiva reprodutivista da educação rural) ou transgredidas contra-hegemonicamente (na perspectiva da Educação do Campo)” (Modesto e Cruz, 2022, p. 21).

Caldart (2004) considera que:

Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura. As identidades se formam nos processos sociais. O papel da escola será tanto mais significativo se ela estiver em sintonia com os processos sociais vivenciados pelos seus educandos e educadores, e se ela mesma consegue se constituir como um processo social, cumprindo a tarefa da socialização [...] capaz de ajudar a construir e fortalecer identidades (pp. 12-13).

Na BNCC, apesar de encontrarmos com frequência recorrências do termo *identidade*, compreendemos que a intenção é contemplar as identidades presumidas e já bastante conhecidas, com a finalidade de que estas sintam-se incluídas em um documento normativo, que tem a intenção de incluí-las para poder normatizar, controlar. Não se percebe na BNCC o reconhecimento de que identidades pessoais e diversidades coletivas podem ser constitutivas de diretrizes educacionais.

Quanto ao descritor *diversidade*, primeiramente cabe trazer as seguintes competências gerais para a educação básica:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da

cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

(...)

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, pp. 9-10)

Analisando criticamente o discurso empreendido, temos uma assertiva no que se refere a valorização da diversidade. Observa-se nas competências destacadas um pretense alinhamento com os princípios da Educação do Campo, já que, sinalizam para uma valorização da diversidade, indicando, também, a importância desta prática.

Ainda sobre o termo, em diversas passagens do documento da BNCC encontram-se recorrências, as quais afirmam que se deve *considerar, contemplar, acolher, respeitar*, dentre outros termos utilizados, a diversidade de indivíduos, de relações, de cultura, de saberes, porém, não aponta possibilidades, pelo contrário, a proposta de um currículo padrão por si só se constitui um entrave para efetivar esta demanda.

O documento faz uso do termo diversidade sem problematizar a dimensão fundamental de uma escola acolhedora de diversidades, tampouco reconhece que a diversidade pode engendrar infinitas possibilidades rumo a transformações conceituais e práticas da escola. Ousamos dizer que a BNCC não vislumbrou o mesmo ideário sugerido pela Educação do Campo, qual seja, o de que a diversidade é capaz de promover processos curriculares, processos formativos visando uma movimentação para uma educação de qualidade e emancipadora.

Compreendemos ainda, que a BNCC ao incluir no seu texto as diversidades tende para a conduta conceituada por Carvalho e Gallo (2020) como “governamentalidade democrática” que em sua lógica compreende que:



Incluir as diferenças implica em governá-las; a inclusão se faz justamente porque aqueles que ficarem de fora não poderão ser governados [...] nesta analítica inspirada em Foucault, incluir e governar não implicam em tolher liberdades, mas em reconhecê-las, operando o governo de todos e de cada um de forma a conduzir as condutas em um contexto democrático e participativo. (p. 153)

Logo, se o acolhimento das diversidades for nesta perspectiva, mais uma vez a BNCC confronta os interesses da Educação do Campo. O estímulo a comportamentos como aceitação e adaptação acrítica das determinações oriundas do modelo econômico neoliberal não correspondem aos princípios e condutas sugeridas pela modalidade.

O descritor *território* aparece com frequência na BNCC, porém, para a análise que empreendemos, comprometida com os princípios da Educação do campo, nos interessa identificar e problematizar sobre o território em que está assentada a Educação do Campo, qual seja, o território camponês, o qual caracteriza-se como um espaço de vida diverso culturalmente, onde os camponeses constroem sua existência. Local onde as famílias residem e produzem alimentos saudáveis tanto para o consumo quanto para abastecer espaços urbanos (Fernandes, 2012).

Nessa lógica, o campo passa a ser entendido como conjunção de territórios imateriais (produção de conhecimento, identidade, cultura) e territórios materiais (produção da vida e de seus meios) (Chamon, 2016).

Na BNCC de modo geral, o termo aparece aludindo a espaço geográfico, indicando para que se priorize sobre o entendimento de seus usos e/ou constituição, ou ainda, demarcando relações territoriais que não se referem ao camponês, pois, não tratam de uma dinâmica de ocupação de espaços pela presença de recursos naturais essenciais para a sobrevivência e desenvolvimento das atividades primordiais como a produção de alimentos, nem mesmo, sobre as relações sociais características e fundamentais dos territórios camponeses, as quais abrangem aspectos culturais, saberes populares, trabalho familiar e cooperativo, dentre outros.

Território é espaço geográfico, mas não somente isso, também pode ser espaço político, diferindo em forma e conteúdo, sendo assim, “não possuem área, mas somente dimensões” (Fernandes, 2006, p. 4). O território camponês tem a educação como uma dimensão fundamental para o seu desenvolvimento, para isso, é “necessária uma política educacional que atenda a sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários” (Fernandes, 2006, p. 3). O autor defende ainda, que essa política educacional é a Educação do Campo.

Ao examinarmos o descritor *agricultura/agricultura camponesa/agricultura familiar* mais uma vez percebemos na BNCC a omissão de um importante aspecto relativo à EdoCampo, em razão de não constar nenhuma recorrência dos termos *agricultura familiar* e *agricultura camponesa* e a palavra *agricultura* somente ser encontrada na caracterização de conteúdos.

Tendo em vista que a Educação do Campo vincula as relações produzidas pelo trabalho, em seu caso específico o trabalho no campo, como fundamentais no processo educativo é inconcebível que um documento que pretende normatizar o currículo não discuta estas questões. Neste sentido, cabe trazer Frigotto e Ciavatta (2012) quando consideram que trabalho e educação se relacionam afirmando “o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”, partindo-se da ideia de “trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais” (p. 751).

A questão do trabalho é trazida à tona na BNCC estreitamente relacionada ao capitalismo, porém, ao indicar os conteúdos das disciplinas de História e Geografia no Ensino Fundamental, trata sobre a necessidade de trabalhar com os estudantes a identificação das diferentes formas de trabalho em geral e, também, as da cidade e do campo, inclusive, com as realizadas em “outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências” (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 410). No entanto, não incentiva a problematização das especificidades e contradições atuais dos modelos de produção e trabalho no campo brasileiro, em especial ao que se refere às diferenças entre Agronegócio e Agricultura Camponesa. Na etapa do ensino

médio, visto que os estudantes estão em uma fase, a qual se aproxima/transita para o ingresso na vida adulta, o tema aparece com bastante frequência, caracterizado como uma demanda para os estudantes desta etapa e mais uma vez, apesar de negar, a abordagem está cada vez mais alinhada às demandas do mercado, não correspondendo às defendidas pela Educação do Campo, ou seja, as caracterizadas pela agricultura camponesa "cuja função precípua reside na necessidade de uma produção voltada para família dentro de uma escala produtiva local e que não provoque impactos e ameaças socioambientais (Ribeiro e Moreira, 2021, p. 163).

Tendo em vista esta análise, cabe questionar: Não terá sido proposital, que um documento, instituído em pleno contexto temporal, no qual governantes flertavam com ruralistas, não tenha abordado, nem mencionado o modelo de agricultura que produz 70% dos alimentos que chegam à nossa mesa, tendo como base produtiva o trabalho camponês?

Quando investigamos sobre o descritor, *formação docente/de professores*, logo na apresentação do documento encontra-se a afirmação de que com a sua homologação, além de outros aspectos, a BNCC influenciará na formação inicial e continuada de professores. Na sequência, também está descrito que a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e tem a intenção de contribuir para o alinhamento das políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, dentre as quais à formação de professores (Base Nacional Comum Curricular, 2018). Além disso, ao tratar sobre as ações necessárias para adequar as propostas da Base à realidade local, é considerada a necessidade de serem criados e disponibilizados materiais de orientação, também, sobre manter processos permanentes de formação docente, os quais possibilitem um aperfeiçoamento contínuo acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Além do mais, propõe a manutenção de "processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino" (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 17).

Por mais que o texto destaque que essas questões precisam ser consideradas na organização de currículos e adequadas às diferentes modalidades, dentre elas a

Educação do Campo, o que se percebe mais uma vez é um direcionamento voltado a padronizar, homogeneizar também na esfera da formação docente. Essa lógica é corroborada por Tilton (2022) quando o autor declara que:

A ampliação dos mecanismos de controle e a padronização e homogeneização dos sistemas educacionais, permitindo criar escala, são essenciais para o capital avançar sobre a educação, tanto para impor sua lógica formativa quanto para explorar o setor para a sua valorização. (p. 4)

Observamos que o documento não considera um elemento tão defendido pela Educação do Campo, que são as formações específicas para atuar na modalidade com ênfase em áreas de conhecimento, ou seja, as Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC), as quais caracterizam-se como uma resposta a demandas dos movimentos sociais do campo por uma licenciatura específica que tivesse forte vínculo com a realidade social dos povos do Campo (Tilton, 2022). Para o mesmo autor, “a materialização da BNCC exige o controle da formação docente, na perspectiva de sua docilização, de seu engajamento no projeto formativo do capital” (Tilton, 2022, p. 17), por isso, fomentar experiências como as LEDOCs que estimulam a formação de docentes críticos, autônomos e humanistas, se contrapõe diretamente aos interesses das classes hegemônicas que fomentaram a implementação da BNCC.

Fica claro na BNCC um impedimento do protagonismo docente, já que as determinações chegariam às escolas finalizadas, o professor não passa de um mero executor, processo este que caminha na contramão do ideário de Imbernón (2009), ao nos alertar para uma consciência de sujeitos da educação. Para o autor, “somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o “eu” pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão de outros” (Imbernón, 2009, p.74).

Compreendemos que esta análise crítica se instaura porque fomos provocados por questionamentos como: Por que um Brasil amplo e plural pensa um documento único e prescritivo de orientações congruentes? Seria realmente este o caminho para atender as demandas educacionais por um ensino de qualidade em

um país com um território imenso e uma população tão diversa? Iniciativas como a Educação do Campo podem se consolidar como resistência diante de normatizações educacionais homogeneizadoras como a BNCC?

No percurso desta análise, encontramos algumas respostas e tantos outros questionamentos surgiram. Entendemos que para a construção de uma Educação realmente emancipatória e democrática é preciso estar constantemente em movimento, questionando, pesquisando e agindo para superar as adversidades e imposições produzidas por aqueles que através do sistema educacional têm como pretensão apenas manter o seu status hegemônico.

## **6. Considerações finais**

Ao nos aproximarmos do final deste escrito retornamos ao questionamento que nos trouxe até aqui, seja ele: Como os princípios da Educação do Campo são referenciados no documento que institui a Base Nacional Comum Curricular - BNCC? Após recorrermos a ferramenta metodológica da Análise Crítica do Discurso para fazer a leitura dos descritores presentes na BNCC, os quais se relacionam com os princípios da Educação do Campo, compreendemos que mesmo que em alguns momentos o documento que institui a Base Nacional Comum Curricular flerte com alguns dos descritores avaliados, concluímos que os princípios da Educação do Campo não foram considerados/consultados na elaboração do documento.

Ousamos debruçarmo-nos à contemplação crítica das construções dialógicas que materializam o documento da BNCC, documento este, que afirma ser balizador da qualidade da educação no país, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem. Entretanto, vale lembrar que a compreensão crítica das disposições legais, que tomam para si a competência de planejar a educação, configura-se em possibilidade indagadora das disputas ideológicas presentes no documento, bem como ação investigativa dos interesses políticos e econômicos expressos ou subentendidos, os quais tradicionalmente são mantidos por uma classe influenciadora.

Dessa lógica de indagar resulta a afirmação de que esse documento nasceu para atender os interesses mercadológicos, pois foi elaborado com uma expressiva

participação de representantes dos setores empresariais, os quais, interessados em perpetuar suas ideologias e interesses econômicos, em detrimento das aspirações das classes trabalhadoras, dentre elas, os trabalhadores camponeses, sujeitos da Educação do Campo.

Ao orientar uma educação por meio de competências, a BNCC estabelece o atendimento da agenda do empresariado na educação, a qual, por sua vez, se compromete com um ensino tecnicista, produtivista e acrítico. Neste sentido, a Educação do Campo, desde o seu nascedouro, contrapõe esses moldes de educação, à medida que busca ressignificar conteúdos e práticas concorrendo para uma formação de sujeitos diversos, os quais, são capazes de questionar a ordem estabelecida e propor um outro projeto de sociedade.

A Política de Educação do Campo traz em seu âmago um novo horizonte para a dimensão dos processos de formação desenvolvidos na escola, rompe com políticas curriculares padronizadas e propõe uma racionalidade contra hegemônica alicerçada na possibilidade de uma ordem social diferente. Portanto, BNCC e Educação do Campo se opõem pelos seus propósitos de origem. O que temos é uma BNCC generalista, com intenção de normatizar e homogeneizar a educação em todo o país, enquanto que a Educação do Campo preza por um projeto de sociedade que valorize e contemple as especificidades dos diferentes povos e territórios brasileiros, além de lutar por uma educação de qualidade, emancipatória e que contemple os saberes das comunidades tradicionais.

Seguindo esta lógica, a Educação do Campo configura-se como território de resistência, pois, antes mesmo da instituição da Base Nacional Comum Curricular, empenha-se na luta por políticas educacionais comprometidas com os interesses dos povos do campo.

Por essa razão, ousamos afirmar que este estudo se reveste de espírito de luta, de fiscalização contínua, de revisitação de conceitos por uma verdadeira Educação do Campo, a qual, na atualidade, encontra-se ameaçada pelo discurso hegemônico manifesto na BNCC.

Por último, cabe ainda dizer que o trabalho que ora se encerra, mas não finda as problematizações com relação ao pensamento crítico sobre a BNCC brasileira, teve como mote resgatar o sentido essencial da pesquisa na democracia no contexto da educação. Oxalá se converta em uma reafirmação teórico-*metodológica* da educação popular, bem como motivação para as disputas de um novo projeto de sociedade, mesmo dentro dos marcos do capital.

### Referências Bibliográficas

- Amorim, A. F. C. D. e Sousa, R. A. D. D. (2019). A Base Nacional Comum Curricular e a Educação no/do Campo. *Cadernos da Fucamp*, 18(32), 129-143.
- Base Nacional Comum Curricular (2018). Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Constituição da república federativa do Brasil de 1988 (1988). Brasília.
- Decreto N.º 7.352 [com força de lei] (5 de novembro de 2010). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Diário Oficial da União - Seção 1. Disponível em <https://n9.cl/onhyi>
- Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P. e Frigotto, G. (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Expressão Popular.
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, educação e saúde*, 7, 35-64.
- Caldart, R. S. (2004). Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *Revista Trabalho Necessário*, 2(2). <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>
- Caldart, R. S. (2007). Sobre Educação do Campo. *III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)*. GO.
- Camacho, R. S. (2019). O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. *Rev. NERA*, 50, 64-90.

- Carvalho, A. F. D. e Gallo, S. D. D. O. (2020). Foucault e a governamentalidade democrática: A questão da precarização da educação inclusiva. *Mnemosine*, 16(1).
- Chamon, E. M. Q. D. O. (2016). As dimensões da Educação do Campo. *Educação UFSM*, 41(1), 183–196. <https://doi.org/10.5902/1984644417979>
- Dantas JR, H. S. (2005). Estado, Educação e Hegemonia: Reflexões teórico metodológicas da filosofia da práxis de Antonio Gramsci. *Revista HISTEDBR Online*, 20, 28-44.
- Fernandes, B. M. (2006). Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. Em M. C. Molina (Org.), *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão* (pp. 27-39). Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- Fernandes, B. M. (2012). Território Camponês. Em R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano e G. Frigotto (Org.), *Dicionário da Educação do Campo*. Expressão Popular.
- Frigotto, G. e Ciavatta, M. (2012). Trabalho como princípio educativo. Em R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano e G. Frigotto (Org.), *Dicionário da Educação do Campo*. Expressão Popular.
- Ferreira, E. (2020). As modalidades de ensino como materialização do direito constitucional à educação. *VII Semana Internacional de Pedagogia (VII SIP)*. Maceió.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e Mudança Social*. Editora Universidade de Brasília.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: Novas tendências*. Cortez Editora.
- Lei N.º 9394 (20 de dezembro de 1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em <https://n9.cl/oaj9z>
- Lei N.º 13.005 (25 de junho de 2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em <https://n9.cl/i2eiv>
- Leite, V. D. J. e Poroloniczak, J. A. (2021). Currículo e resistência ativa: a luta político-pedagógica das escolas do campo nos assentamentos e acampamentos do MST – Paraná. *Revista Espaço do Currículo*, 14(2), 1-18.



- Lélis, Ú. A., Richter, L. M., Souza, V. A. e Eulalio, W. E. S. (2020). Redes de políticas, terceiro setor e os movimentos de privatização da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e10845-e10845. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10845>
- Libâneo, J. C. (1992). Os significados da educação: modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. *Revista Inter Ação*, 16(1/2), 67-90.
- Lima, E. D. S. (2021). Os impactos da BNCC nas políticas de Educação do Campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas. *Revista Espaço do Currículo*, 14(2), 1-16.
- Lima, T. C. S. D. e Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista katálysis*, 10, 37-45.
- Modesto, M. A. e Cruz, F. A. S. (2022). O eu, o outro e a(s) identidade(s): representações identitárias diante do personagem Chico Bento e implicações na Educação do Campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 7, e12289-e12289. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12289>
- Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. (1997). MEC/SEF.
- Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. (1998). MEC/SEF.
- Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio. (2000). MEC/SEF.
- Portaria N.º 10/98 (16 de abril de 1998). Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. Ministério Extraordinário da Política Fundiária.
- Portaria N.º 331 (5 de abril de 2018). Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. MEC.

- Portaria N.º 592 (17 de junho de 2015). Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União. MEC.
- Portaria N.º 1.570 (20 de dezembro de 2017). Aprova a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. MEC.
- Programa Nacional de Educação do Campo: Pronacampo (2012). MEC.
- Resolução CNE/CEB N.º 2 (30 de janeiro de 2012). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. CNE/CEB.
- Resolução CNE/CEB N.º 4 (13 de julho de 2010). Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, 824-824. CNE/CEB.
- Resolução CNE/CP N.º 4 (17 de dezembro de 2018). Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP N.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP N.º 15/2017. CNE/CP.
- Resolução CNE/CEB N.º 7 (14 de dezembro de 2010). Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. CNE/CEB.
- Resolução N.º 1 (3 de abril de 2002). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC/CNE/CEB.
- Resolução N.º 5 (17 de dezembro de 2009). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE/CEB.
- Ribeiro, M. D. G. S. e Moreira, A. D. (2021). Educação do campo: tensões enfrentadas na garantia de políticas públicas educacionais da BNCC e o PNE. *Revista Velho Chico*, 1(1), 158-175.
- Souza, M. A. D. (2008). Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação & Sociedade*, 29, 1089-1111. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>
- Sousa, A. S., Oliveira, G. S. e Alves, L. H. (2021). A Pesquisa Bibliográfica: Princípios E Fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, 20(43).

- Santos, R. B. (2017). História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. *Revista Teias*, 18(51), 210-224. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>
- Silva, T. T. (2015). *Documentos de identidade*. Autêntica Editora.
- Silva, M. D. S. P. D., Rodrigues, J. D. S. e Silva, T. F. D. (2021). Marcos Regulatório da Política de Educação do Campo: Atualidade do PRONERA e PROCAMPO no governo Bolsonaro. *Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação*, 1(1).
- Titton, M. (2022). BNCC E BNC-formação: consequências na formação de professores para as escolas do campo. *Roteiro*, 47, e29548-e29548. <https://doi.org/10.18593/r.v47.29548>
- Ziech, M. E. (2017). *Educação do campo e a construção da identidade territorial do aluno da escola do campo do Distrito de Cândido Freire-Girúá (RS)*. Ijuí-RS. Disponível em <https://n9.cl/5lcih>

**Recebido em: 24 de fevereiro de 2023**

**Aceito em: 22 de maio de 2023**



**Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109)** está distribuída bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)