

Os Desafios de Pensar um Currículo Contra-Hegemônico na Escola do Campo no Contexto da Implementação da BNCC

Maria Aires de LIMAⁱ

Bruno Alysson Soares RODRIGUESⁱⁱ

Frederico Jorge Ferreira COSTAⁱⁱⁱ

Resumo

Este artigo tem o intuito de apontar alguns dos desafios de efetivação do currículo da escola do campo em uma perspectiva contra-hegemônica no cenário de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com foco no ensino de competências. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se a análise qualitativa a partir dos fundamentos do método materialismo histórico, munido de uma revisão sistemática de periódicos científicos na área de educação que versam sobre a relação entre a implementação da BNCC e o currículo do campo no período da data de homologação desta até agosto de 2021. Como resultado da investigação, conclui-se que a construção de um currículo dos povos do campo continua sendo um instrumento contra-hegemônico na luta pelo direito ao saber sistematizado, pela terra e, principalmente, no atendimento às necessidades específicas para a emancipação dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: educação do campo; escola do campo; currículo; hegemonia; BNCC.

The Challenges of Thinking an Counter-Hegemonic Curriculum in Country School in the Context of BNCC Implementation

Abstract

This article aims to point out some of the challenges of implementing the rural school curriculum from a counter-hegemonic perspective in the Common National Curriculum Base (BNCC) implementation scenario and focus on the teaching of skills. As methodological procedures, qualitative analysis was used from the foundations of the historical materialism method, armed with a systematic review of scientific journals in the area of education that deal with the relationship between the implementation of the BNCC and the field curriculum in the period from the date of ratification of the BNCC until August 2021. As a result of the investigation, it is concluded that the construction of a curriculum for rural peoples continues to be a counter-hegemonic instrument in the struggle for the right to systematized knowledge, in the struggle for land and, mainly, in service to the specific needs for the emancipation of rural subjects.

Keywords: countryside education; country school; school curriculum; hegemony; BNCC.

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Maurício de Nassau - Parangaba, Fortaleza, CE. E-mail: maria-aires@hotmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4463-1691>.

ⁱⁱ Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professor da Rede Pública e Municipal de Educação do Município de Fortaleza, Ceará (SME-CE). E-mail: bruno.alysson@aluno.uece.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1798-8177>.

ⁱⁱⁱ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor adjunto da Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará - FACEDI/UECE. E-mail: frederico.costa@uece.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8357-4557>.

Los Desafíos de Pensar un Currículo Contrahegemónico en la Escuela de Campo en el Contexto de la Implementación del BNCC

Resumen

Este artículo tiene como objetivo señalar algunos de los desafíos de implementar el currículo escolar rural desde una perspectiva contrahegemónica en el escenario de implementación del Base Curricular Nacional Común (BNCC) y enfocarse en la enseñanza de habilidades. Como procedimientos metodológicos, se utilizó el análisis cualitativo desde los fundamentos del método del materialismo histórico, armado con una revisión sistemática de revistas científicas del área de educación que abordan la relación entre la implementación del BNCC y el currículo de campo en el período, desde la fecha de ratificación del BNCC hasta agosto de 2021. Como resultado de la investigación, se concluye que la construcción de un currículo para los pueblos rurales sigue siendo un instrumento contrahegemónico en la lucha por el derecho al conocimiento sistematizado, en la lucha por la tierra y, principalmente, al servicio de las necesidades específicas para la emancipación de los sujetos rurales.

Palabras clave: educación rural; escuela de campo; reanudar; hegemonía; BNCC.

1 INTRODUÇÃO

Pensar o currículo das escolas do campo no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implica refletir sobre os fundamentos teóricos e políticos da proposta formativa da Educação do Campo, bem como acerca dos que dizem respeito à BNCC. Assim, por um lado, temos um documento normativo e prescritivo que reflète décadas de influência de organismos internacionais na política brasileira (ZANK; MALANCHEN, 2020) e que, a partir de sua homologação, passa a reger toda a educação em território nacional definindo aprendizagens essenciais. De outro lado, temos as conquistas historicamente adquiridas pelos povos do campo, as difíceis lutas que ainda se fazem presentes e a peculiaridade de uma forma de educação que mira a transformação radical da atual sociedade em que ela própria está inserida, necessitando, para tanto, da apropriação de conhecimentos historicamente sistematizados (CALDART, 2009).

Nesse sentido, surgem algumas perguntas, a saber: Como ocorre, na prática, a elaboração dos currículos das escolas do campo? Que tipo de problemas envolvem a tarefa de conciliar a construção de um currículo específico para o campo e o respeito à legislação vigente que foca o ensino de competências? Como estruturar um currículo do campo para contemplar as necessidades dos povos do campo, e não os interesses de organizações e movimentos contrários aos povos do campo?

Tais perguntas serão respondidas a partir de premissas que possuem dupla fundamentação: 1) partem de dados empíricos colhidos a partir de entrevistas semiestruturadas com professores de escolas do campo de ensino médio localizadas em assentamentos da reforma agrária no Ceará; e 2) estão apoiadas em um arcabouço teórico específico para o tratamento do currículo do campo.

Este artigo se organiza em cinco partes: esta breve *Introdução* na qual expomos os elementos preliminares de debate e a estrutura total da pesquisa. Em seguida, na segunda seção denominada *Metodologia*, evidenciamos os procedimentos metodológicos, os critérios de busca de dados, nossa fundamentação filosófica e a posição política tomada para a análise qualitativa dos dados utilizados na pesquisa.

Em uma terceira seção, intitulada *A negação do conhecimento e o foco no ensino de habilidades e competências na BNCC: uma aproximação preliminar*, iniciamos o debate teórico evidenciando a mudança de paradigma na educação a partir do contexto da negação do conhecimento e o esvaziamento dos conteúdos em tempos de foco no ensino de competências e habilidades, trazendo algumas considerações ainda preliminares sobre como a BNCC compreende o conceito de *competência*.

Na quarta parte, aproximamo-nos do objeto de estudo deste artigo com a seção *A organização do currículo nas escolas do campo*, que busca apresentar e refletir sobre a organização do currículo nas escolas do campo no Estado do Ceará a partir de dados extraídos de entrevistas semiestruturadas com quatorze educadores das primeiras quatro escolas do campo inauguradas no Ceará e que constam na pesquisa empírica *Formação continuada de professores das escolas estaduais do campo em área de assentamento no Ceará*¹, financiada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) no período de 2018 a 2020. Em face da brevidade do artigo, optamos por selecionar apenas os dados das entrevistas que versaram sobre as concepções de currículo e elaboração do Projeto Político e Pedagógico das escolas no intuito de respeitar o escopo pretendido para a exposição aqui pretendida.

Na quinta e última seção, *Desafios na implementação do currículo da escola do campo: interesses irreconciliáveis*, temos apontamentos sobre alguns dos desafios evidenciados nas análises realizadas, demonstrando que as escolas do campo e a BNCC possuem interesses antípodas, irreconciliáveis, o que torna a educação do campo um instrumento contra-

hegemônico na luta pelo acesso ao saber historicamente acumulado e por um currículo escolar que reflita as reais necessidades dos povos do campo.

2 METODOLOGIA

Tomamos como ponto de partida do debate o contexto de implementação da BNCC e a construção de um currículo do campo em um cenário em que diversas secretarias de educação municipais e estaduais ainda organizam suas adaptações aos documentos legais, já recomendando de forma preliminar o conteúdo de orientação da Base. Esse cenário nos obriga a delimitar o objeto de pesquisa em determinados tempo e temática, com certas palavras-chave, circunscrevendo o banco de dados da pesquisa em um escopo bastante limitado e ainda escasso em razão do pouco número de pesquisas de natureza empírica e teórica realizadas sobre o assunto, afinal de contas, trata-se de um tema ainda em processo. Além disso, o objeto de debate impõe-nos um breve rastreamento histórico acerca da influência de organizações internacionais na legislação educacional do Brasil.

Assim sendo, realizamos uma revisão bibliográfica de forma sistemática em periódicos científicos na área de educação com estrato *Qualis* B2 ou superior no intuito de estabelecer um critério de rigorosidade científica a partir do nível de estrato e área delimitados. Em seguida, elencamos os descritores selecionados segundo o dicionário *Thesaurus* encontrado no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e utilizados para delimitar as buscas dessa pesquisa. Os descritores elencados foram: *Currículo*, *Escola do Campo* e *BNCC*. Esses descritores foram selecionados no sentido de não apenas evitar o rastreamento de trabalhos que tratam do tema de maneira *en passant*, mas para encontrar pesquisas que estabeleçam de fato uma relação entre a BNCC e o contexto de elaboração do currículo do campo, de modo articulado.

Ainda, estabelecemos para as buscas um período de publicação que compreende a data de homologação da Base até agosto de 2021, período em que se percebe o movimento teórico possível de debates consistentes em torno desse tema, haja vista também o movimento realizado pelas secretarias de educação para capacitar, estudar e compor os aparatos legais de adaptação progressiva ao documento da Base, movimento que será refletido no material encontrado.

Aplicamos os critérios outrora descritos nas plataformas de busca de dados *Google Scholar*, *SciELO*, Portal de Periódicos da Capes e na plataforma *Google* para que fosse possível reunir a quantidade de artigos suficientes para compor uma base de dados sólida sobre a relação entre a BNCC, o currículo e as escolas do campo. É importante salientar que não foi criado um critério de exclusão para o viés político dos artigos, fato que nos permitiu selecionar também as pesquisas cuja orientação política ia de encontro aos nossos postulados e que concluía, por vezes, o oposto das hipóteses deste trabalho.

Após buscas e levantamento dos dados, foi realizada uma apreciação qualitativa do conteúdo encontrado no intuito de realizar um confronto entre os dados contidos na BNCC e o difícil contexto de implementação e elaboração de um currículo do campo de acordo com as orientações da Base. Esse procedimento de confronto de dados tentou averiguar em que medida é possível manter a especificidade das necessidades dos povos do campo enquanto há uma pressão para que o currículo do campo se adéque à BNCC ou às versões compiladas redigidas pelas secretarias de educação municipais e estaduais e, em caso negativo, quais os desafios de construção de um currículo do campo no contexto de negação do conhecimento, esvaziamento dos conteúdos e ensino de competências propostos pela Base.

Adiante, na seção quatro, que versa sobre *A Organização do currículo nas escolas do campo*, examinamos os dados extraídos das entrevistas com os professores das escolas participantes da pesquisa *Formação continuada de professores das escolas estaduais do campo em área de assentamento no Ceará*. Atemo-nos aos itens das entrevistas que versaram sobre a *Proposta Curricular* e o *Projeto Político Pedagógico* para verificarmos a organização e a elaboração do currículo nas escolas do campo no Estado do Ceará tendo como ponto de partida a prática empírica dos professores e professoras, alimentando essa análise a partir do contexto anteriormente exposto no avanço teórico do artigo, no intuito de levantar novas questões para serem debatidas na última seção que trata dos *Desafios na implementação do currículo da escola do campo: interesses irreconciliáveis*.

Nesse sentido, esclarecemos que os dados aqui apresentados são fruto de uma revisão bibliográfica e documental, além dos dados de uma pesquisa de campo realizada com educadores de quatro escolas do campo de ensino médio do Ceará. Ainda, a análise qualitativa para o tratamento das informações encontradas foi feita a partir dos fundamentos do materialismo histórico e dialético.

3 A NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO E O FOCO NO ENSINO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA BNCC: UMA APROXIMAÇÃO PRELIMINAR

A partir da intensificação da divisão social do trabalho proporcionada pela contrarreforma do Estado, o modelo produtivo global sofre uma mudança bastante peculiar, isto é, ele passa a exigir um novo tipo de profissional, agora flexível, polivalente e que não mais acumule e memorize conhecimentos, pois estes estariam ao passo de um clique na chamada Sociedade do Conhecimento (DUARTE, 2001a, 2001b, 2008). Esse novo profissional deve desenvolver habilidades e competências para a inserção no chamado mundo moderno (ZIENTARSKI; MENEZES; SILVA, 2020). No entanto, para tal intento, a sociedade precisa ajustar seu modo de educar os indivíduos e, para tanto, é preciso adequar as legislações de ensino nos diversos países que compõem a economia global. Esse ajuste possui consequências no perfil docente, na forma de elaboração do currículo, na destinação de recursos para a educação e, principalmente, na escolha dos conteúdos que serão ensinados.

Essa mudança de paradigma com foco no ensino de competências passa a orientar currículos, propostas pedagógicas e sistemas educacionais em todo o mundo no intuito de ajustar a legislação da educação ao que se é exigido pelo mundo do trabalho. Segundo Mueller e Chassot (2021), na América Latina, a partir da década de 1990, ocorre um movimento de unificação curricular de um bloco econômico de países de economia, digamos, emergentes, e que é possível observar no plano trienal de educação do Mercosul que explicitava em seus objetivos a compatibilização de conteúdos entre os sistemas educativos dos países do bloco, com o propósito de facilitar o exercício profissional entre os países.

No Brasil, por sua vez, é possível observar que as legislações educacionais foram paulatinamente aumentando a intensidade de apresentação das recomendações com foco no ensino de habilidades e competências em detrimento de conteúdos historicamente acumulados, conforme a influência de organismos internacionais se intensificava nos ajustes macroeconômicos das políticas públicas brasileiras (DE PAULA, 2019). São inúmeras as consequências de adoção desse fundamento em competências e habilidades para o ensino brasileiro.

Por um recurso de escolha metodológica de exposição, limitar-nos-emos a indicar uma dessas consequências já presentes na BNCC: a nefasta defesa do foco no ensino e desenvolvimento de habilidades e competências em detrimento do saber historicamente sistematizado pelos homens em coletividade. Em outras palavras, apontamos como consequência proeminente o esvaziamento do conhecimento e a defasagem do conteúdo escolar.

Diante do exposto, salientamos a compreensão de que a educação se transformou, portanto, em uma mediação indispensável ao processo produtivo (SAVIANI, 2019), que passa a ser cada vez mais pragmático, tencionando a prática educativa a também se tornar pragmática. É nesse preciso sentido que surge a tendência, por parte das políticas educacionais, de dar prioridade ao método de ensino, e não aos conteúdos (DUARTE, 2001a, 2001b, 2008). Desponta, a partir disso, a ideia de que é mais vantajoso desenvolver competências e habilidades mais ligeiras e adaptáveis ao mercado do que propriamente ensinar conteúdos, como é possível notar no texto da BNCC:

Com a Base, vamos garantir **o conjunto de aprendizagens essenciais** aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral **por meio das dez competências gerais** para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nossos).

Ainda, a Base (BRASIL, 2018, p. 8) define o conceito de competências 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”, uma releitura do conceito de competências que se defendia já na virada do século com Perrenoud (1999), e a pedagogia das competências (DUARTE, 2001a), por exemplo. Esse movimento teórico representa, de acordo com Galin (2014), a busca pela coesão, ordem e uniformização no currículo nacional, expressando nesse currículo as inclinações das políticas públicas macroeconômicas. Normas, leis e regulamentos constroem aquilo que pode ser pensado e feito, recomendam e orientam, sem, no entanto, esgotar seu domínio sobre o que é realizado na prática, definem os limites do que se tornará válido e legítimo.

Na BNCC, há ainda a defesa do foco no desenvolvimento de competências a partir do pressuposto de que esse é o enfoque adotado nas avaliações externas (MUELER; CHASSOT,

2021), como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

Na esteira de Ponce e Araújo (2019, p. 1047, itálicos dos autores):

Diante do paradigma emergente, a OCDE elaborou referências para a avaliação e a comparação dos resultados educacionais, criando o *Programme for International Student Assessment* (PISA). Padronizaram-se as competências educacionais alinhadas com as transformações econômicas para avaliá-las e promover ranqueamentos *entre e intra* países envolvidos. Essa lógica passa a regular as políticas educacionais induzindo os Estados nacionais a reformas curriculares. O Brasil não passou incólume por esse processo, que veio no bojo e reforçando um cenário de hegemonia da racionalidade neoliberal que se impõe ao mundo ocidental.

É notório que a justificativa do foco no ensino de competências expressa também uma subordinação aos mecanismos externos aos problemas brasileiros e às necessidades de aprendizagem de crianças e adolescentes daqui, pois a definição das chamadas competências-chave da OCDE, ainda na década de 1990, foi estabelecida no intuito de organizar o cenário educacional europeu para atender às transformações do modelo de produção.

Nesse sentido, a Base justifica o enfoque no ensino de competências afirmando que:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que **as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências**. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso).

Essa perspectiva demonstra notória inclinação na adoção de estratégias pedagógicas derivadas do lema aprender a aprender (DUARTE, 2001a, 2001b), quando menciona que uma educação integral requer “o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível”. É importante ressaltar que esse pensamento não é novidade na história da educação brasileira, mas remonta, principalmente, ao que ficou conhecido como a educação para o século XXI, a partir do Relatório da Unesco presidido por Delors (2003, p. 89), que apontou os pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

De acordo com pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, o CENPEC Educação, que analisou os documentos curriculares de 16 unidades da federação, o ensino por competências é utilizado em dez delas, aparecendo como derivados dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs (BRASIL, 2018).

O desenvolvimento de competências é um direito de aprendizagem, de acordo com a BNCC, e, sendo um direito, é dever do Estado garanti-lo. Tem-se nesse sentido um importante artifício discursivo que incorpora o foco no desenvolvimento de competências ao dever de oferta de ensino pelo Estado.

Nesse contexto, a BNCC também defende a preparação básica para o trabalho, que significa “promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível” (BRASIL, 2018, p. 465). É interessante notar as diversas referências ao mundo imprevisível e mutável, depositando nos indivíduos a responsabilidade de estarem sempre se aperfeiçoando de acordo com as necessidades do mercado, um discurso conhecido desde pelo menos a década de 1990, como já pontuado. Nesse sentido, o ensino de conteúdos torna-se obsoleto e o ensino de competências (PERRENOUD, 1999) adquire uma utilidade quase imediata, dado o caráter pragmático que o conhecimento adquire nesse dito novo modelo produtivo.

No bojo dessas breves afirmações e para os objetivos a que este artigo se propõe, é possível apontar que essa mudança de paradigma na educação proposta pela Base criará as condições para a omissão e a negação de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em função da reprodução de indivíduos com habilidades e competências para se inserirem em partes isoladas do processo produtivo. Expande-se também a ideia de que a educação é a variável principal para a ascensão social a partir da absorção de conhecimentos imediatamente úteis, processo que passa a ganhar força na medida em que o processo produtivo exige um profissional cada vez mais flexível e adaptado ao chamado mundo moderno.

É nesse sentido que a Base (BRASIL, 2018, p. 462) afirma que a sociedade contemporânea é “marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico” e por “novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo”. Nesse mundo altamente mutável, o professor se torna apenas um facilitador e mediador do desenvolvimento de competências.

Esse processo é o que aqui chamamos de negação do conhecimento, que retira o foco dos conhecimentos e conteúdos necessários, eliminando as ricas mediações contidas nos clássicos conhecimentos já produzidos pela humanidade em detrimento do ensino de informações exigidas pela então chamada Sociedade do Conhecimento². É nesse preciso cenário que a educação adquire um papel central na retomada do crescimento econômico, recebendo atenção de governos e organizações multilaterais que passam agora a orientar e assessorar as legislações de ensino nos países periféricos a partir do foco no desenvolvimento de competências e habilidades imediatamente úteis ao processo produtivo.

Dessa forma, para investigar as reverberações do foco no ensino de competências e habilidades na organização e elaboração do currículo escolar, iniciamos a seção seguinte com a delimitação metodológica do escopo desta pesquisa, isto é, a organização do currículo das escolas do campo, apresentando os dados extraídos da pesquisa *Formação continuada de professores das escolas estaduais do campo em área de assentamento no Ceará (2018-2020)* quando da realização das entrevistas semiestruturadas.

4 A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Pretendemos nesta seção tratar da organização do currículo nas escolas do campo tendo como ponto de partida a conjuntura que sustenta os problemas evidenciados nas seções anteriores deste artigo. Para tanto, lançaremos mão de dados que possuem duas naturezas: a) dados empíricos coletados nas entrevistas semiestruturadas realizadas na pesquisa intitulada *Formação continuada em serviço de professores das escolas estaduais do campo em área de assentamento no Ceará*, em que foi possível compreender como se deu a elaboração dos currículos do campo para professores de escolas do campo de ensino médio no Estado do Ceará; e b) dados extraídos de pesquisa bibliográfica a partir da busca e seleção de artigos em periódicos *Qualis B2* ou superior na área da educação que continham uma articulação teórica entre os descritores Currículo, BNCC e Escola do Campo, tal qual mencionado na segunda seção deste artigo que trata da metodologia.

Pensar a organização do currículo da escola do campo a partir do contexto da aprovação da BNCC implica considerar a dificuldade de construir um currículo que responda às necessidades específicas dos povos do campo e, atendendo a essa primeira premissa, que esteja

de acordo com os documentos prescritivos e normativos. Na esteira de Zientarski, Menezes e Silva (2020, p. 1048), compreendemos que a aprovação da Base como um documento obrigatório em âmbito nacional que

[...] estabelece um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que, em tese, todos os alunos deverão desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica. A obrigação jurídica que a BNCC imputa aos entes federados de adequar seus currículos em consonância às competências e às habilidades definidas a partir do modelo mencionado tenciona a área educacional.

Nesse contexto, não se pode pensar a organização do currículo como uma sistematização formal, dividido em séries e compartimentado em gavetas onde o conhecimento é depositado de forma mecânica e imutável (LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017). Ao mesmo tempo que se pretende organizar o currículo das escolas do campo levando em consideração os aspectos que emergem da análise crítica da realidade, dos inventários sobre o território onde está inserida e da conjuntura das forças sociais que influenciam o modo de vida no campo (TAFFAREL; SANTOS JR.; ESCOBAR, 2010), também é preciso pensar o que está posto na Base, dado seu caráter normativo e obrigatório.

É precisamente nesse sentido que o currículo se torna um território em disputa (KUHN 2015 *apud* LIMA, 2020; LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017; ARROYO, 2013), no qual temos, de um lado, os que se alinham ao desenvolvimento do sistema econômico, o capital, e, do outro, os que entendem que o currículo é uma construção coletiva (ZIENTARSKI; MENEZES; SILVA, 2020), demarcado como um contraponto à escola urbanocêntrica, contra o latifúndio do saber no contexto da negação do conhecimento aos povos do campo (RIBEIRO, 2020), povos historicamente vistos como atrasados.

Ainda, é preciso ter em mente que o currículo do campo insere-se em uma educação que deve ocorrer no campo como reflexo de um direito do povo de ser educado no local onde vive; que seja também específica do campo, pois o povo tem direito a uma educação pensada de acordo com suas necessidades e especificidades (CALDART, 2002 *apud* RIBEIRO, 2020).

Nesse sentido, no intuito de aumentar o nível de concreção de nossa exposição, vejamos um quadro expositivo elaborado por nós a partir da leitura de Taffarel, Santos Jr. e Escobar (2010, p. 188), em um texto apresentado nos *Cadernos didáticos sobre educação do campo* em

que é possível visualizar com mais clareza as questões a serem consideradas para a organização de um currículo para a escola campo:

Quadro 1 - Questões para serem consideradas na abordagem do currículo

Questão	Natureza da questão
Currículo como instrumento político e ideológico que registra as tensões nas relações de poder na sociedade	Política
Currículo que incorpora a racionalidade da competição capitalista	Pedagógica
Currículo permeado por questões críticas que impelem o indivíduo a se posicionar diante de seus desafios cotidianos	Ética
Currículo oculto, que está indiretamente presente, influenciando os indivíduos a se adaptarem ao socialmente necessário	Ética e pedagógica
O currículo como expressão de conquistas das classes oprimidas dentro da escola	Política e pedagógica
O currículo contestador dos processos de padronização e massificação dos processos de formação humana na escola	Política e pedagógica
O currículo como ferramenta de transformação do trabalho pedagógico, das relações comunitárias e familiares	Ética
O currículo e os Fundamentos da Escola do Campo no contexto das necessidades atuais do campo, a tomada de posição política	Ética e pedagógica
O currículo com ênfase nos processos formativos coletivos.	Ética e política
O currículo diante do embate entre capital (agronegócio) e trabalho (agricultura camponesa)	Política
O currículo preocupado com a tarefa de educar nas diferentes dimensões que envolvem a formação humana	Ética e pedagógica
O currículo perante o problema do respeito à realidade de comunidades ribeirinhas, caiçaras, extrativistas, quilombolas, indígenas e moradores em área de reforma agrária	Pedagógica
O currículo que leva em consideração os fenômenos que circunscrevem a escola do campo, a soberania alimentar, a agricultura familiar e a matriz produtiva do campo	Pedagógica

Fonte: Elaboração própria a partir de Taffarel, Santos Jr. e Escobar (2010, p. 188-189).

O Quadro 1 nos revela questões de natureza ética, política e pedagógica elencadas como forma de evidenciar as preocupações gerais envolvidas na organização do currículo, questões que compreendem o trabalho prático de professores e professoras das escolas do campo. De acordo com Taffarel, Santos Jr. e Escobar (2010, p. 190), é preciso ter em mente que “a construção do currículo exige, portanto, compreender e criticar o que é a educação, o que são

os acúmulos históricos da humanidade, e o que são os confrontos e conflitos expressos no campo”.

Nesse sentido, argumentamos que o currículo da escola do campo constitui um elemento de contraposição aos interesses da burguesia agrária na medida em que sua organização realiza o planejamento coletivo envolvendo diversos setores da comunidade e promove planos de estudos coletivos. O currículo das escolas do campo não possui a mecanicidade das matérias independentes e o isolamento da seriação de estudos, pois esses elementos devem estar articulados pela obrigatoriedade da normatividade legal, mas circunscritos sempre e necessariamente à consideração, nos dizeres de Taffarel, Santos Jr e Escobar (2010, p. 193), “da vida concreta do campo, da organização da cultura do campo, dos sujeitos que produzem a vida do campo, dos seus processos migratórios, seu modo de vida, da organização do trabalho e da produção agropecuária”, e, ainda, das lutas de classes que envolvem a questão campesina.

A defesa dos princípios curriculares até agora expressados pela revisão bibliográfica manifesta-se na prática cotidiana da elaboração curricular, por exemplo, os dados empíricos extraídos das entrevistas semiestruturadas de nossa pesquisa revelam que diversos atores participam da construção e elaboração do currículo das escolas do campo.

Vejamos o que dizem os professores.

Foram entrevistados quinze professores, quatro deles participaram da elaboração direta do Projeto Político Pedagógico de suas respectivas escolas nos seguintes assentamentos: a) Assentamento Maceió em Itapipoca; b) Assentamento Lagoa do Mineiro em Itarema; c) Assentamento 25 de maio em Madalena; e d) Assentamento Santana em Monsenhor Tabosa.

O primeiro dado geral a ser referido é o fato de que todos os entrevistados mencionaram serem coletivas a elaboração, a atualização e a alteração dos currículos das escolas do campo, fato que já nos revela uma enorme diferença da escola do campo para escolas urbanocêntricas, pautadas pelo latifúndio do saber (RIBEIRO, 2020).

Segundo os dados das entrevistas, a exemplo do gestor do Assentamento Santana em Monsenhor Tabosa e do professor de Linguagens e Códigos do Assentamento 25 de maio em Madalena, que relatam a criação de “um grupo no assentamento com a participação do setor de educação do MST” (GEST-Monsenhor Tabosa), e que a alteração na proposta curricular “é sim uma construção coletiva” (LC/PCA-MD), participaram também da elaboração de instituições de ensino superior, como a Universidade Federal do Ceará e, ainda segundo o gestor, “foi a

partir desses estudos coletivos, com a comunidade com a orientação também, claro, de alguns membros do setor de educação do MST e das pessoas também que acreditam na luta, na organização” (GEST-MT).

Ainda no Assentamento Santana Monsenhor Tabosa, o professor de Matemática e do Laboratório indica também um importante dado:

[...] a gente se articulou com os movimentos sociais, no caso o MST, e toda a proposta foi coletiva. Ligada aos movimentos sociais, teve a participação do MST, a participação de outras escolas do campo também. A gente tinha as linhas gerais que é comum a todas as escolas do campo, mas tipo, as escolas do sertão, as escolas do litoral têm também as especificidades e a gente considera também na proposta essas especificidades e foi uma construção coletiva que envolveu todos os sujeitos no processo, os estudantes, os pais, movimentos sociais, os educadores, os funcionários (LAB-MT).

[...] é uma proposta que não é só da escola daqui, mas que é uma proposta coletiva junto com as outras escolas e o MST também, e alguns colaboradores das universidades. Têm momentos que participa, têm as pessoas da brigada que representa o MST, como é que representa as pessoas que representa a brigada e às vezes a coordenação da cooperativa e têm uns conselhos também que tem participação de pais, pessoas da comunidade que às vezes participam também (MAT-MD).

Aqui observamos a presença do setor de educação do MST, de instituições de ensino superior, da comunidade e de movimentos sociais. Essa composição torna a elaboração das propostas curriculares das escolas do campo uma atividade articulada ao processo de luta social dos camponeses pelos seus direitos. São esses atores sociais que compõem a totalidade articulada do conjunto de sujeitos que elaboram os currículos do campo, criando as bases de uma dimensão cooperativa e solidária para a prática pedagógica. Ainda, os entrevistados compreendem que mesmo nas escolas do campo há diferenças essenciais que precisam ser levadas em conta na elaboração do Projeto Político Pedagógico, bem como do currículo. É o exemplo das escolas localizadas em áreas de litoral e aquelas que estão situadas no semiárido, reiterando a importância de cada escola pensar, com a comunidade escolar, seus projetos e currículos.

É nesse sentido que concordamos com Lima, Costa e Pereira (2017, p. 1132) quando evidenciam a importância de que escolas do campo, mediante sua organização curricular, “integrem e respeitem as particularidades em seus contextos, isto é, há a necessidade de considerar a realidade e os interesses da comunidade em que a escola está inserida, levando em

conta os tempos de plantar e colher, os costumes e tradições e toda a dinâmica social da comunidade”. Isso porque as escolas do campo se integram na identidade dos sujeitos, e são estes que atuam nos movimentos de luta pela Reforma Agrária. É um tipo de escola que permanece viva na medida em que os sujeitos geram sempre novas necessidades e possibilidades em suas relações sociais coletivas e cooperativas, uma escola que não comporta o modelo tradicional de gestão, centralizador de ações.

Outrossim, reunidos os atores em ação coletiva, é possível trabalhar no intuito de organizar o currículo do campo, estudando os componentes curriculares. Dessa forma, de acordo com o Quadro 2, os componentes curriculares nas escolas de ensino médio do campo do Ceará assim se dividem:

Quadro 2 - Componentes curriculares do currículo da escola do campo

Seção da BNCC	Campo do conhecimento	Descrição
Parte Comum	Linguagens e Códigos	Divisão das áreas do conhecimento de acordo com BRASIL (2018)
	Ciências Humanas	
	Ciências da Natureza	
	Matemática	
Parte diversificada (Componentes integradores)	Práticas Sociais Comunitárias (PSC)	Trabalha questões como a memória cultural, valorização a luta das organizações dentro do movimento social e dentro das comunidades, articula a cultura local com a atividade social prática de intervenção no mundo
	Projeto de Estudo e Pesquisa (PEP)	Atividade de pesquisa, elaboração escrita de projetos para pesquisa
	Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP)	Estudo teórico e prático sobre processos que envolvem a técnica da Agronomia da Agricultura Camponesa, valoriza a Agroecologia e tendo o trabalho como princípio educativo (SAVIANI, 2019)

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas na pesquisa de campo.

A BNCC (BRASIL, 2018) possui uma carga horária de 2.760 horas para a parte comum e de 1.200 horas para a parte diversificada. Conforme o exposto no Quadro 2, é possível

perceber que a maior parte do conteúdo curricular terá, obrigatoriamente, de ser preenchido com o disposto na parte comum, mais que o dobro de carga horária do que a parte diversificada pode contemplar. Levando em consideração a conjuntura anteriormente aqui exposta, é na parte diversificada que se encontra a maior possibilidade de as escolas do campo construírem um currículo que de fato seja a representação das necessidades dos povos do campo, e é precisamente nessa parte que está a menor quantidade de carga horária para se trabalharem as especificidades do campo.

Todos os professores entrevistados demonstraram conhecimento sobre a organização dos componentes curriculares, ainda que não tenham emitido nenhuma concepção de currículo específica. No entanto, embora não expressem essa concepção em forma de categoria sistematizada, os discursos parecem indicar que possuem conhecimento acerca da organização curricular e da obrigatoriedade da parte comum da Base, definido muitas vezes como o conhecimento que todo mundo precisa acessar.

A nossa concepção do currículo a gente desde o início a gente organizou o currículo de forma com a base comum. Que é uma base que os meninos precisam ter acesso, precisam se apropriar até para quando entrar na universidade. Se eles forem para outra escola, eles estarem integrados nessa base que é universal (LAB-MT).

Currículo voltado para a vivência nossa né, que leve em conta a forma de vida dos sujeitos, dos trabalhadores e trabalhadoras, da juventude do campo. Mas que também seja capaz de ter essa abertura pra gente, mas tenha também o conhecimento científico que a gente acha isso de grande importância, que nós também possamos ocupar esse latifúndio do conhecimento (GEST-MT).

O currículo ele seria mais ou menos aquela base de conhecimento básico que o estudante tem que absorver, tem que ter para a formação dentro de cada matéria, cada conteúdo, então, eu diria que aquele conhecimento básico que ele tem que ter, mesmo que não aprenda a fundo, mas tem que ter no mínimo uma noção e pelo menos uma base do que está sendo ensinado em cada matéria (OTTP-ITAP).

O currículo ele é de uma certa forma baseia todos os conhecimentos, o que você quer adquirir, que tipo de sujeito você quer formar, que tipo de conteúdo você vai estudar. O currículo é que direciona que nos possibilita o norte, o que trabalhar, que sujeito você quer formar, o que que é necessário estudar (MAT-MT).

Ainda, os dados revelam que o trabalho dos componentes curriculares nas escolas do campo é sempre contextualizado, de modo que eles se conectem com outras disciplinas, trabalhando de uma maneira que os professores chamam de *integrada*. Ainda, há menções de

que se trabalham conteúdos curriculares com vários métodos, não no sentido do ecletismo metodológico, mas respeitando os limites e as possibilidades de determinada forma de expor o conhecimento.

A área da Ciências Humanas que é Geografia, Filosofia, Sociologia e História, a gente sempre vê um conteúdo que dá pra trabalhar nessas quatro disciplinas, que é esses quatro componentes, a gente trabalha sempre dessa forma integrada. A gente vê os conteúdos que dá pra trabalhar em todos os componentes e os que não dá também. A gente trabalha muito de forma integrada e também trazendo pra realidade, contextualizando (CH-ITAP).

Nós trabalhamos com vários métodos, mas um deles que eu poderia citar é o inventário da realidade. Nós visitamos as comunidades do assentamento, relatamos a principal problemática que tem naquela região. Tipo aqui na região da praia tem poluição ambiental, por exemplo, a questão da especulação imobiliária; a energia eólica; quais são os impactos. A gente vai relatando todas as problemáticas que têm, seleciona aquelas mais “importantes” e nós procuramos inserir nosso conteúdo dentro desse inventário da realidade (CN-ITAP).

A menção à estratégia pedagógica chamada de Porção da Realidade feita pelos professores encontra sustentação a partir dos Componentes Integradores, que “buscam atender a demanda produtiva e social em um formato que interligue as práticas educacionais e produtivas, baseada nos inventários da realidade dos processos organizativos existentes dentro das comunidades assentadas” (TEIXEIRA, 2020, p. 67).

Além das porções da realidade, os professores podem utilizar outras estratégias pedagógicas: a) Unidades Produtivas; b) Campo Experimental; e c) Inventário da Realidade. É a partir desses componentes que os professores integram diferentes disciplinas, problematizando conteúdos e contextualizando soluções práticas de problemas concretos. A esse respeito, o professor do Laboratório de Monsenhor Tabosa assevera que

[...] os meninos precisam se apropriar dos conhecimentos que foi construído historicamente e foi organizado por diversos estudiosos e por diversos militantes historicamente, mas também eles precisam estar associados a base diversificada, que a gente inseriu alguns componentes que foi construído coletivamente, para esses componentes ser integrador da base comum, esses componentes fazer a integração com os conteúdos da base comum e a partir daí os meninos terem a possibilidade de se apropriar mais da realidade que eles vivem. Conhecer as diversas dimensões não só nas atividades agrícolas, agropecuária, mas também a dimensão da cultura, todos os diversos aspectos sociais, as potencialidades que a comunidade que eles vivem tem, mas também os desafios e como também a gente supera esses desafios (LAB-MT).

O inventário da realidade como estratégia pedagógica da escola do campo é compreendido como o processo mais expressivo da especificidade da elaboração de um currículo do campo, pois envolve a visita nas comunidades do assentamento no intuito de averiguar as problemáticas da região a partir do levantamento da situação socioeconômica e produtiva da comunidade. A partir disso, a comunidade escolar poderá selecionar a porção da realidade, isto é, aquela problemática que será trabalhada no ano escolar, no semestre, no mês ou na semana. A periodicidade do trabalho com a porção da realidade dependerá de sua natureza.

Ademais, o “projeto político pedagógico com seus marcos referenciais aponta que tipo de escola que nós queremos, a nossa concepção educativa, as temáticas tentam trabalhar e aprofundar e qualificar esses trabalhos na escola do campo” (CH/OTTP – ITAR), servindo, portanto, de referencial para o que os professores chamam de *qualificar* a porção da realidade, isto é, unir a problematização com as necessidades da comunidade.

Nesse sentido, os elementos até aqui expostos já são suficientes para uma compreensão de como a organização do currículo do campo ocorre em escolas do campo de ensino médio localizadas em áreas de assentamento da reforma agrária no Ceará.

No entanto, é preciso, ao conceber um currículo do campo, lembrar que “uma escola do campo é antes de tudo uma escola no contexto da sociedade moderna capitalista” (SILVA, 2016, p. 110 *apud* LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p. 1145). Ao pensar a escola do campo inserida em uma sociedade pautada pela propriedade privada, pela competição e pelo monopólio da força do Estado, é necessário retomar algumas das premissas pontuadas nas seções anteriores deste artigo, quais sejam: a) as legislações educacionais sofrem enorme influência de organizações internacionais que pautam as reformas e legislações dos Estados periféricos de acordo com os interesses de mercado; b) no Brasil, a expressão dos interesses de mercado aparece como uma síntese de décadas de reformas, na BNCC; e c) a Base finalmente legisla a partir da mudança de paradigma do ensino de conteúdos para o ensino com foco no desenvolvimento de habilidades e competências.

Esse cenário coloca a organização dos currículos das escolas do campo em um terreno bastante complexo e de difícil adaptação. É nesse sentido que pretendemos refletir na seção seguinte, que evidencia o foco e o escopo deste artigo, isto é, quais os desafios para a concretização do currículo das escolas do campo no contexto de implementação da BNCC?

5 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA DO CAMPO: INTERESSES IRRECONCILIÁVEIS

O cenário descrito nas seções anteriores revela-nos que a mudança no paradigma educacional para o foco no ensino de competências significa graves consequências para o currículo dos povos do campo. A primeira delas é que o período de implementação da Base fez com que as secretarias municipais e estaduais trabalhassem no intuito de criar diretrizes curriculares para esse período de transição, a fim de que a incorporação do ensino de competências entrasse paulatinamente em cena na elaboração de currículos e propostas pedagógicas em diversos estados brasileiros a partir de capacitações, programas de formação continuada e encontros pedagógicos.

Nesse sentido, a implementação da Base insere uma complexidade enorme para o contexto do campo na medida em que as escolas terão somente a parte diversificada para elaborar e construir, verdadeiramente, um currículo específico com as necessidades dos sujeitos do campo, tendo que utilizar componentes integradores e outras estratégias para, de alguma forma, conectar o recomendado na parte comum com as reais e verdadeiras demandas dos povos do campo, estratégia que, além de possuir sua própria complexidade, torna o trabalho um tanto mais cansativo, longo e difícil de ser realizado, além de inserir mediações desnecessárias apenas para cumprir com as determinações do documento legal.

Outrossim, a parte diversificada possui uma carga horária que equivale a menos da metade da parte comum exigida pela Base. A parte comum, com a maior quantidade de carga horária, caminha na direção oposta ao processo de elaboração de um currículo do campo na medida em que pretende homogeneizar currículos do campo e da cidade, definindo aprendizagens essenciais que se materializam na negação de conhecimentos historicamente acumulados e se transformam no ensino de habilidades e competências, fato que por si só já coloca a BNCC e os currículos do campo com interesses irreconciliáveis.

Ainda que o documento da Base pontue que há espaço para adaptações para as particularidades locais, não se tem garantia de como as secretarias municipais e estaduais conduzirão o cotidiano nas escolas do campo na medida em que os documentos referenciais

curriculares de cada estado ou município já foram elaborados pensando justamente na total aceitação do que está posto na Base.

No que diz respeito às formações para professores promovidas pelas secretarias de educação estaduais e municipais, elas têm o foco nas áreas de português e matemática, fato que revela a preocupação dos governos em adequar a prática pedagógica dos professores ao que é exigido pelas avaliações externas. Embora parte dos professores encare essas formações como uma conquista da categoria, elas não priorizam as especificidades dos sujeitos do campo e acabam sendo voltadas para a preocupação com índices de desempenho escolar.

Um dado relevante extraído de nossa pesquisa com base nas entrevistas é o desafio para a construção de um currículo do campo a partir da influência sutil de recomendações para o ensino de competências inseridas em face da articulação de projetos internos das secretarias de educação e o Projeto Político Pedagógico. A exemplo do *Projeto Professor Diretor de Turma* da SEDUC-CE, ele tem em sua constituição, segundo o professor de ciências humanas (CH-MAD), “as competências socioemocionais, porque busca trabalhar o ser humano nos demais aspectos dele”, entre outras que são trabalhadas nas escolas. Essas sutis recomendações do ensino de competências entram no cotidiano das escolas do campo de forma silenciosa e aos poucos ganham força para configurarem currículos e propostas pedagógicas. O Estado do Ceará já possui em seu Documento Curricular Referencial (CEARÁ, 2019) a indicação de competências incorporadas às recomendações de elaboração curricular articuladas aos diversos projetos pedagógicos já em prática no Estado, articulação que aumenta sobremaneira a capilaridade do ensino de outras competências nos currículos do campo.

Para tornar a situação ainda mais problemática, o ensino com foco em competências não contempla o ensino contextualizado do campo (AMORIM; SOUSA, 2021), que estarão presentes apenas na parte diversificada, aparecendo como forma acessória ou de maneira muito mediada na parte comum. O prejuízo para a elaboração dos currículos do campo é enorme, pois os elementos norteadores do processo de ensino e aprendizagem específicos do campo estarão agora dilacerados, fragmentados e diluídos em adaptações curriculares, o que joga os professores em um cenário de malabarismo pedagógico sem precedentes, uma farta conjuntura para o uso de ecletismos metodológicos que aumentam o grau de improviso e imediatismo na prática cotidiana da escola.

Não obstante, outro desafio que surge no contexto supraexposto é a clareza da concepção de currículo que possuem os professores, pois esse período de transição até a implementação definitiva da Base faz com que a elaboração de currículos se confunda com a construção de propostas pedagógicas, tornando difícil a assimilação dos professores no sentido: a) do que é realmente um currículo do campo; b) de como criar estratégias de elaboração do currículo tendo em vista o atendimento ao que está posto nos documentos estaduais e federais; e c) de como conectar o novo paradigma de foco no ensino de competências aos anseios da comunidade em que a escola está inserida.

Logo, outro desafio se desdobra da problemática anterior, a saber, a fundamental importância do conhecimento da legislação que dá amparo legal às lutas dos povos do campo, pois é nessa legislação que reside o grau de autonomia relativa de atuação de movimentos sociais organizados. Essa relativa autonomia permite que, na noção dos limites e contradições, avance-se na construção de um currículo de viés contra-hegemônico, que não seja urbanocêntrico e que esteja pautado pela articulação dos fundamentos de uma educação voltada para os povos do campo.

Outro desafio reside no caráter subserviente dos preceitos da Base aos paradigmas das avaliações externas, o que torna as recomendações das legislações uma espécie de espelho que reflete os interesses de instituições externas ao contexto da escola, padronizando e homogeneizando elementos contidos nos processos de elaboração dos currículos no intuito de contemplar categorias quantificáveis de análise. Esse processo pode prejudicar a construção de um currículo que esteja pautado pelas necessidades das comunidades que têm interesses específicos, como os povos do campo.

Esse atendimento às necessidades dos povos do campo passa pelo desafio de o professor se dedicar às atividades da escola, isto é, o fator permanência ou proximidade dos professores com os assentamentos onde as escolas estão sediadas. No Gráfico 1 é possível observar a proporção de professores entrevistados que moram ou não nos assentamentos onde lecionam e os que moram fora dos assentamentos onde lecionam:

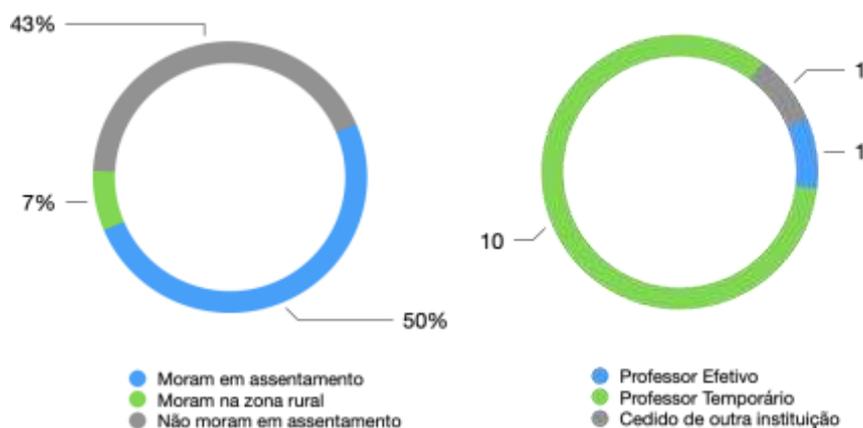


Gráfico 1 - Professores que moram ou não em assentamentos e proporção de regime de contratação
 Fonte: Elaboração própria, aplicação de questionário na pesquisa de campo

O gráfico é simples, mas tem uma severa consequência para a reflexão de nossos propósitos. O caráter temporário dos professores dificulta o trabalho coletivo, conforme relata o professor de Linguagens e Códigos: “[...] tem professor que passa só um ano aí vem outro aí tem que começar de novo. E aí a questão do currículo fica ruim para todo mundo” (LC-ITAR). O fator de deslocamento aliado ao fator de permanência temporal dos professores ainda representa um grande desafio para que se possam construir condições de elaboração do currículo das escolas do campo de maneira permanente e contínua.

Portanto, a luta por uma educação básica do/no campo torna-se ainda mais necessária na medida em que tem por premissa o fato de que os povos do campo têm o direito de serem educados no lugar onde vivem e o direito de serem educados a partir de uma educação que seja pensada para esse lugar, respeitando as necessidades desses sujeitos em suas diversidades e singularidades. Essa luta adquire um viés contra-hegemônico no contexto de implementação da BNCC na medida em que reivindica conteúdos e conhecimentos historicamente acumulados, não aceitando reducionismos e simplismos pedagógicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada surgiu de inquietações advindas da realização da pesquisa financiada pela FUNCAP no período de 2018 a 2020. O objetivo foi analisar os processos de

formação continuada dos professores das escolas de ensino médio do campo do Ceará, mas apontou também para as principais dificuldades na implementação da proposta pedagógica e curricular dessas escolas.

Assim, a partir dos dados levantados, o seguinte questionamento foi realizado: Quais os desafios que a implementação da BNCC impõe à efetivação do currículo da escola do campo? Nesse sentido, discutimos aqui o contexto de desenvolvimento do ensino por competências, apontando a influência dos organismos internacionais na política educacional brasileira. Depois, apresentamos a organização curricular das escolas do campo com base nos dados das entrevistas semiestruturadas realizadas na pesquisa financiada já citada. Por último, indicamos alguns dos desafios que a implementação da BNCC pode representar para a concretização do currículo da escola do campo.

A escola de ensino médio do campo do Ceará tem um histórico de luta e importantes conquistas, e a primeira delas foi o compromisso do governo estadual em construir escolas de ensino médio em áreas de assentamento da reforma agrária no Ceará. Atualmente, existem dez escolas nesse formato, com mais duas em construção. Ao lado dessa importante conquista, essas escolas do campo iniciaram em meados de 2009 o debate para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico das escolas do campo que expressasse a concepção de mundo, de educação e de homem dos povos do campo.

Nas quatro primeiras escolas do campo construídas, no ano de 2011, esse processo se encontra bem amadurecido, apesar das dificuldades apontadas aqui, por exemplo, o grande número de professores temporários e, portanto, o empecilho da não realização de um trabalho de formação permanente com os professores. Nas demais escolas, inauguradas mais recentemente, a efetivação do currículo da escola do campo caminha ao lado do debate e formação contínua e permanente dos sujeitos que constroem as escolas do campo.

Podemos concluir que o currículo da escola do campo está pautado por uma visão de mundo crítica, que busca formar indivíduos autônomos críticos, recuperando a relação homem e natureza a partir do trabalho produtivo, recuperando os valores humanos de solidariedade, organização, coletividade. Nesse sentido, a escola do campo vai na contramão do esvaziamento do conhecimento escolar, pautando uma escola que esteja articulada aos espaços sociais em que está inserida e às problemáticas que surgem desses contextos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Alberto Filho Coelho; SOUSA, Raimunda Áurea Dias. As implicações da Base Comum Curricular para a educação no/do campo. **Revista Formação**, v. 28, n. 53, 2021, p. 541-567, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33081/formacao.v28i53.7947>. Acesso em: 2 set. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108-125.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

CALDART, Roseli. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Acesso em: 05 maio. 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC)**. Ceará: Seduc, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 2003.

DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento. **O mosaico do capitalismo acadêmico: a expansão privado/mercantil e sua repercussão nos cursos de licenciatura**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, p. 35-40, set./out./nov./dez. 2001a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Acesso em: 16 ago. 2021.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001b.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2008.

GALIN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142768>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LIMA, Maria Aires de. Educação do campo: novo projeto de educação, novo projeto de sociedade. *In*: COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento (Orgs.). **Escolas de Ensino Médio do campo no Ceará: dialética da formação de professores**. Curitiba: CRV, 2020. p. 131-142.

LIMA, Maria Aires de; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. Educação do campo, organização curricular e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, 2017. p. 1127-1151, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15ip1127-1151>. Acesso em: 19 jul. 2021.

MUELLER, Eduardo Ribeiro; CHASSOT, Attico Inácio. Incoerências da BNCC. *In*: SENHORAS, Elói Martins (Org.). **Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana 2**. Ponta Grossa: Atena, 2021. p. 24-39.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, jul./set. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1045-1074>. Acesso em: 20 jul. 2021.

RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos. Fundamentos da educação do campo: o discurso de professores das escolas de ensino médio em áreas de reforma agrária no Ceará. *In*: COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento (Orgs.). **Escolas de Ensino Médio do campo no Ceará: dialética da formação de professores**. Curitiba: CRV, 2020. p. 119-130.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JR., Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo**. Salvador: Ministério da Educação, 2010.

TEIXEIRA, Oziel Barbosa. PPPs das escolas do campo: um olhar sobre seus fundamentos e percursos metodológicos. *In*: COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento (Orgs.). **Escolas de Ensino Médio do campo no Ceará: dialética da formação de professores**. Curitiba: CRV, 2020. p. 61-74.

ZANK, Debora Cristine Trindane; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte

de; ORSO, Paulino José (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 131-160.

ZIENTARSKI, Clarice; MENEZES, Hemerson Claudio Mendonça; SILVA, Sônia de Oliveira. Formação de professores(as) do campo: uma política no contexto das mutações no mundo do trabalho. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 236-261, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p236-261>. Acesso em: 20 jul. 2021.

NOTAS:

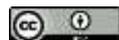
¹ A pesquisa foi financiada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), realizada no período de 2018 a 2020, na Universidade Estadual do Ceará. Teve o objetivo de analisar o processo de formação continuada dos professores das escolas do campo de ensino médio localizadas em áreas de assentamento de reforma agrária do Ceará. Os sujeitos da pesquisa foram 15 professores e gestor das quatro escolas do campo mais antigas do Ceará, inauguradas em 2011.

² A chamada Sociedade do Conhecimento tem como principais teóricos Bell (1973; 1979), Castells (1999), Schaff (1991), Toffler e Toffler (1983; 1995; 2007) e Drucker (1977; 1999).

Recebido em: 10/10/2021

Aprovado em: 17/08/2022

Publicado em: 14/07/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.