



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL-PR
CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
LICENCIATURA**

JOSIANE COLLA SOUZA PINHEIRO

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
LIMITES E DESAFIOS**

**LARANJEIRAS DO SUL
2019**

JOSIANE COLLA SOUZA PINHEIRO

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
LIMITES E DESAFIOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso Interdisciplinar em Educação do Campo, Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de graduação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marciane Maria Mendes

LARANJEIRAS DO SUL
2019

Ficha Catalográfica

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Pinheiro, Josiane Colla Souza
A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR:: LIMITES E DESAFIOS / Josiane Colla Souza
Pinheiro. -- 2019.
64 f.

Orientadora: Doutora Marciane Maria Mendes.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso
Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais
e Humanas-Licenciatura, Laranjeiras do Sul, PR , 2019.

1. Educação do Campo. 2. Escola do campo . 3. Base
Comum Curricular. I. Mendes, Marciane Maria, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

JOSIANE COLLA SOUZA PINHEIRO

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
LIMITES E DESAFIOS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Laranjeiras do Sul.

Orientador: Prof.^o Dr.^o Marciane Maria Mendes

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em 17 de junho de 2019.

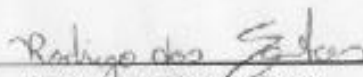
BANCA EXAMINADORA:



Prof.^o Dr.^o Marciane Maria Mendes



Prof.^o Dr.^o Liria Ângela Andrioli



Prof. M.^o Rodrigo dos Santos

Dedico este trabalho ao amor da minha vida, meu esposo Ademilson, que teve papel fundamental para que este trabalho pudesse ser concluído. Dedico-o, também, aos meus amigos e familiares, que foram responsáveis por me alegrar nos momentos de dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Foram quatro anos e meio de desafios para se chegar até aqui, um sonho realizado. Foi através de muito esforço, dedicação, persistência e superação.

Desta forma, agradeço primeiramente a Deus que me deu força em todos os momentos.

A todos que de uma forma ou outra contribuíram para minha formação.

Grata a minha família, principalmente, ao meu amigo e companheiro de todas as horas Ademilson Machado Pinheiro que foi como pilar me incentivando e dando força para que eu não desistisse. Diante da minha ausência, sempre me apoiou.

Agradecer a Miriane de Souza Leite e seu cônjuge que foram os primeiros a apresentar-me a proposta da Educação do Campo.

Ao coletivo da escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu que desde o início da graduação, contribuíram moralmente, pedagogicamente e pacientemente ajudando-me a traçar e compreender a proposta de educação do campo.

Agradeço aos professores, mestres e doutores que me acompanharam durante a graduação em especial a professora doutora Marciane Maria Mendes que contribuiu como orientadora responsável na realização deste trabalho.

Sei que faltam palavras, mas com todo carinho quero agradecer a todos que de uma forma ou outra contribuíram para que este momento chegasse em minha vida.

Obrigada!

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. (FREIRE, 2000, p. 67).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo central compreender a trajetória da Educação do Campo e as possíveis interfaces da Base Nacional Comum Curricular. Percebeu-se a necessidade de entender esse movimento e o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular que tem como objetivo geral: Analisar se os pressupostos da Educação do Campo estão contemplados na proposta da BNCC. Essa perspectiva apresenta como objetivo específico analisar os pressupostos da Educação no Campo e as fontes teóricas da BNCC. Nesta pesquisa indagamos sobre as pretensões da BNCC, por meio de pesquisa bibliográfica, salientando, apesar da importância de existir uma base comum nacional, é necessário que exista a complementação com a realidade de cada escola, apontando assim, para a liberdade que as instituições devem ter na construção de seu próprio currículo, pois cada realidade é única e deve ser considerada. O procedimento da pesquisa é de caráter teórico, bibliográfico, documental tomando como fundamentais as análises das propostas da Educação do Campo e a BNCC. No primeiro capítulo far-se-á um processo reflexivo que tratara de forma resumida do processo histórico a partir do ano de 1960. O segundo capítulo traz elementos na pesquisa, tentando compreender a construção da BNCC Brasileira, documento elaborado nas três versões. Este mesmo capítulo abordara os conhecimentos essenciais organização por níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, relacionados ao ensino e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos. O último capítulo possui como foco central o aprofundamento acerca dos embates entre a BNCC e a Educação do Campo, em relação a proposta da educação básica do campo. Pode-se entender que as políticas educacionais vêm sendo construídas no sentido de avanço e retrocessos, pois, é necessária articulação e resistência, pois lutar é fundamental pela manutenção dos direitos a Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Escola do Campo. Base Comum Curricular.

ABSTRACT

This research has as main purpose to comprehend the path of Rural Education and its possible interfaces in relation to the Brazilian new curricular standards – known as Base Nacional Comum Curricular (BNCC). We have noticed the need of understanding this movement, as well as the context of creation of the BNCC, so our main intention is to analyze if the assumptions of the Rural Education are covered by the proposals in the BNCC. This perspective presents as specific objective the analysis on the assumptions of Rural Education and theoretical sources of the BNCC. In this research we investigate the intentions behind the BNCC through bibliographic research, highlighting, even though the importance of its existence, that it is open to complementation based on the reality of each school, pointing out, then, to the freedom the institutions must have in order to build their own curriculum, since each reality is unique and must be taken into account. The methodology of the research is theoretical, bibliographic and documental, being taken as fundamental the analyzes of the proposals of Rural Education and the BNCC. In the first section, a reflexive process will be made, which will briefly present a historical process, starting in 1960. The second section brings up new elements to the research, in an attempt to understand the formation of the Brazilian BNCC, a document made in three versions. This same section processes the essential knowledges organized by educational levels, such as preschool, elementary, middle and high school, all related to education and the abilities to be developed by the students. The last section has as main focus further investigation about the conflicts between BNCC and Rural Education in relation to the proposal of basic education in the countryside. Finally, it is possible to understand that the educational policies have been built in advances and setbacks, since articulation and resistance are needed in this context because fighting is fundamental to the maintenance of rights in Rural Education.

Keywords: Rural Education. Rural School. Base Comum Curricular.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Quadro 1 – BNCC: As três primeiras versões -----	21
Figura 1 – Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular-----	26
Quadro 2 – Educação do campo e Educação Rural -----	37

LISTA DE SIGLAS

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

APED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CN – Ciências da Natureza

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEBs – Comunidade Eclesiais de Base

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CNTE – Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação

CNBB – Conferência Nacional de Bispos do Brasil

CEB – Câmara de Educação Básica

CNTE – Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DEM – Democrata

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI – Educação Infantil

EM – Ensino Médio

ENERA – Encontro Nacional Educadores e Educadoras pela Reforma Agrária

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

INCRA – Instituto de Colonização da Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MPB – Movimento pela Base

NREs – Núcleo Regional de Educação

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PCN – Plano Nacional Curricular

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PT – Partido dos Trabalhadores

SEED – Secretaria de Estado da Educação (do Paraná)

ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícola do Brasil

UNICENTRO – Universidade Estadual de Educação do Centro-Oeste

UNOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNESCO – Organização das Nações Unidas pela Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas pela Infância

UMDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL A PARTIR DE 1960	15
1.1 UM BREVE HISTÓRICO A PARTIR DOS ANOS 1960	15
1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL	20
1.3 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:	23
2. A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BRASILEIRA	26
2.1 O ENSINO E AS COMPETÊNCIAS.....	33
2.2 ORGANIZAÇÕES POR NÍVEIS DE ENSINO: EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO NA BNCC	36
3. EMBATES ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	44
3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	47
3.2 ÁREAS DO CONHECIMENTO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ENSINO MÉDIO.	49
3.3 O ENSINO MÉDIO NA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	50
3.4 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	57

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento deste trabalho que tem como tema *A Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular: Limites e Desafios*, cuja proposta vem sendo imposta na educação Brasileira, levando em consideração a concepção de campo que busca a educação de qualidade e valorização dos sujeitos do campo. O interesse desta pesquisa temática surgiu a partir da inserção como educadora na escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu e como acadêmica do curso Interdisciplinar em Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul, e também foi sendo elaborada e constituindo-se durante a orientação.

O interesse da pesquisa é de conhecer o documento da Base Nacional Comum Curricular e aprofundar no que consiste na proposta da Educação do Campo levando em consideração as condições em que vivem os camponeses pobres sem-terra¹ ou com pouca terra em nosso país. Amarrada a esta ideia também se encontra a questão da educação. Estes camponeses têm o direito e precisam de uma educação de qualidade, a qual valorize seus saberes, mas que não os privem de ter acesso ao conhecimento científico produzido ao longo do tempo pela humanidade, mas que também possibilite a garantia, permanência às políticas públicas para o meio educacional do campo.

A BNCC representa um dos elementos presentes no projeto de educação defendido pelo Programa "Todos pela Educação"² e de princípios pedagógicos de movimento como a "Escola sem Partido"³. O movimento apresenta duas ordens de

¹ Os Sem Terra aprofundaram o debate entorno da questão agrária, e a luta pela Reforma Agrária ganhou um novo adjetivo: Popular, pois o Movimento percebeu que a Reforma Agrária não é apenas um problema e uma necessidade dos Sem Terra, do MST ou da Via Campesina. É uma necessidade de toda sociedade brasileira, em especial os 80% da população que vive de seu próprio trabalho e que precisa de um novo modelo de organização da economia, com renda e emprego para todos. Disponível em> <http://www.mst.org.br/nossa-historia/hoje/><Acessado em 02/06/2018.

² "Todos pela Educação" segundo a UNESCO (2017) Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil fundado em 2006 com o propósito de melhorar o Brasil ao impulsionar a qualidade e a equidade na Educação Básica.

³ De acordo com Frigotto (2017, p. 31) o termo "sem" da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos

demandas em relação à BNCC: quanto à instância competente para sua aprovação e quanto ao seu conteúdo, mais especificamente, aos objetivos de aprendizagem e ensino.

E foi assim a escolha desse objeto de pesquisa e sua relevância, pois é considerado um tema atual que possui poucos escritos a seu respeito e requer ser aprofundado. O objeto em análise poderá trazer contribuição para que a Educação do Campo esteja preparada em relação aos impactos que a BNCC provocará.

Trabalha-se com a hipótese de que a BNCC trará mudanças na educação que de certa forma trará desafios para a Educação do Campo, uma vez que faz parte de um processo de construção do conhecimento.

Por essas questões, percebeu-se a necessidade de desvelar esse movimento e o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, tem-se como objetivo geral: Analisar se os pressupostos da Educação do Campo estão contemplados na proposta da BNCC.

Essa perspectiva apresenta como objetivo específico analisar os pressupostos da Educação no Campo e as fontes teóricas da BNCC, levando em consideração/ as contradições existentes desde os princípios da primeira a terceira versão da BNCC e as competências gerais.

Nestas condições, mesmo que de forma tímida, o eixo central da pesquisa consistiu na análise da trajetória da Educação do Campo e possíveis interfaces com a Base Nacional Comum Curricular.

Compreende que a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo.

pobres etc. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade

O procedimento da pesquisa é de caráter teórico, bibliográfico, documental tomando como fundamentais as análises das propostas e as políticas públicas da Educação do Campo e a BNCC.

Desta forma, permitirá compreender a contradição da Educação no Campo em relação a BNCC, suas influências pelo liberalismo, e inovação de um sistema curricular para as escolas

A prática metodológica utilizada foi a mais coerente com o objeto a ser pesquisado, uma vez que demonstra ter condições de analisar de forma mais aprofundada a problemática em questão. A metodologia da pesquisa levou em consideração as questões éticas, preservando assim, a identidade dos sujeitos pesquisados.

Sendo assim, no primeiro capítulo, fará -sê-a um processo reflexivo que tratará de forma resumida do processo histórico a partir do ano de 1960 correlacionando ao momento atual considerando ser este um dos períodos mais importantes no contexto social, pois ele marca as reconstruções dos valores culturais escolares dos trabalhadores do campo.

Tal momento é marcado pela astúcia do capital nacional-desenvolvimentista ocasionando assim o crescimento dos movimentos sociais operários e camponeses, e grupos que pensavam em formas de transformação da sociedade com a participação e articulação dos movimentos sociais, suas origens pensadas como políticas, públicas e propostas pedagógicas diferenciadas voltadas para o campo.

Os movimentos sociais, classes, conscientes em suas formas de articulação de lutas, propõe uma educação alternativa que se materialize em uma pedagogia da resistência pois a Educação do Campo tem um papel importante no momento atual, uma vez que há décadas vem conquistando seu espaço na sociedade, principalmente com políticas públicas para os povos do campo.

O segundo capítulo traz elementos na pesquisa, tentando compreender a construção da base nacional comum curricular brasileira, documento elaborado em 3 versões no ano de 2017, homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE),

com resolução do Ministério da Educação (MEC). Em 2018 foi realizada a regulamentação nos Estados e Municípios.

Este mesmo capítulo abordará os conhecimentos essenciais na organização por níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, relacionados ao ensino e as competências a ser desenvolvidas pelos alunos.

O terceiro e último capítulo possui como foco central o aprofundamento acerca dos embates entre a BNCC e a Educação do Campo, em relação a proposta da educação básica do campo como educação infantil, ensino fundamental e médio e as contradições em relação a proposta da BNCC na educação básica. Este capítulo também elencará aspectos importantes sobre as áreas do conhecimento e a forma avaliativa da Educação do Campo bem como as formas diferenciadas em relação as especificidades do campo. Os saberes também devem ser reconhecidos e contextualizados a partir da realidade dos mesmos.

Como forma de luta e resistência os povos do campo se unem em organizações de encontro e conferências, seminários do Programa Nacional da Educação da Reforma Agrária (PRONERA) na tentativa da institucionalização de políticas públicas de Educação do Campo como as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.

O projeto (BNCC) não condiz com a proposta da Educação do Campo que é romper com paradigmas que aprisionam o sistema capitalista. Podemos afirmar que vivemos em um período que o imperialismo se faz presente de forma profícua, buscando a desvalorização e os cortes de recursos de todas as funções públicas, direitos do cidadão sendo negados, e, com relação aos camponeses é pior, esses direitos são de péssima qualidade. Dessa forma vemos a desigualdade como um fator social presente.

1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL A PARTIR DE 1960

1.1 UM BREVE HISTÓRICO A PARTIR DOS ANOS 1960

Este capítulo tratará de forma resumida do processo histórico a partir do ano de 1960 e diante do momento ser considerado um dos períodos importantes no contexto social, pois ele marca as reconstruções dos valores culturais escolares dos trabalhadores do campo. Há mudanças com a inserção do capital internacional no crescimento econômico e em consequência disso o desenvolvimento político na sociedade. Conforme Queiroz, (2014, p.38).

O crescimento do movimento operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejam a transformação da estrutura da sociedade, bem como o comprometimento de alguns setores das Igrejas com as lutas sociais. Houve também o crescimento e a difusão de experiências que viam na educação um dos instrumentos que proporciona uma maior conscientização política e social e uma participação transformadora das estruturas capitalistas presente na sociedade brasileira. Neste período, as lutas pelas reformas de base - reformas eleitorais, tributárias, agrárias, urbana, bancária e universitária – foram fortalecidas. Por parte da ditadura militar houve uma forte repressão a todos estes movimentos sociais, tanto no campo, quanto na cidade. Ocorreram muitas prisões arbitrárias, torturas, processos forjados, assassinatos de operários, camponeses, líderes sindicais, de membros de igreja e de partidos de esquerda.

De acordo com Freitas (2011, p.36) a partir de 1930 a educação rural no Brasil se encontra em desenvolvimento de industrialização com a ampliação da urbanização. A modernização no campo começa a se ver o camponês como atrasado, com propostas para o meio rural, pautando-se no camponês se modernizar e deixar seus saberes de lado. Assim, a educação rural tem uma educação pensada em segundo plano, sendo seu foco o controle social

No período citado foi reconstruído o Plano Nacional de Educação (PNE) com demandas por transformações que ocorriam devido a urbanização e qualificação para o trabalho. Os movimentos sociais e pessoas da favela e da periferia, levam suas bandeiras de lutas e reivindicações ao estado.

Em um panorama mais geral é importante compreender a educação no Brasil para entender como surgiu a Educação do Campo. De acordo com Saviani (2004, n/p)

[...] o processo histórico próximo ao surgimento da educação do campo no Brasil que podemos ver de acordo com Saviani (1987) sob a influência das concepções fundamentais da Filosofia da Educação, ou seja: concepção humanista tradicional, concepção humanista moderna, concepção analítica e concepção dialética, a história da educação brasileira poderia ser assim periodizada como destaca de forma sucinta descreve os três períodos: o

primeiro (1549-1759) é denominado pela pedagogia jesuítica; o segundo (1759-1827) é representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, e o terceiro período (1827-1890) construiu nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de ser organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial das províncias.

A segunda etapa se inicia em 1890 com a implementação de grupos escolares, e corresponde à história da escola pública propriamente dita. Nela podemos distinguir os seguintes períodos: 1º) criação das escolas primárias nos estados impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano (1890-1961); 2º) regulamentação, em âmbito nacional das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporado crescentemente o ideário pedagógico renovador (1931-1961); 3º) unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo as redes públicas nas suas três instâncias, municipal, estadual e federal e privada que, direta ou diretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtiva de escola (1961-2001).

São momentos que se estrutura a educação e o ensino público na forma de fundamental médio e superior, e são organizadas nas redes municipais, estaduais e federais. Mas que estas instâncias tentam dialogar com as propostas na rede pública de ensino.

Entretanto, Meneses (2001) menciona que a estrutura do sistema educacional regular compreende a educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e a educação superior. De acordo com a legislação vigente, compete aos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil aos Estados e o Distrito federal, no ensino fundamental e médio. O governo federal, por sua vez, exerce, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, cabendo-lhe prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Além disso, cabe ao governo federal organizar o sistema de educação superior.

Lombardi (2000, p.204-205) ressalta que os anos de (1961-1996) promoveram uma unificação normativa da educação nacional e a concepção produtivista da escola. Compreende a unificação e regulamentação da educação nacional, tendo como marco a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961 e a aprovação da nova LDB (Lei no. 9394/96) em 1996. Esse período foi marcado em duas fases: a primeira pela crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969); a segunda pelo confronto entre as pedagogias críticas e a pedagogia do capital humano, a concepção produtivista de educação (1969-1996).

Neste período se desenvolveu o método Paulo freire de alfabetização de jovens e adultos, entre outros movimentos pelo analfabetismo. Freitas (2011, p.38) destaca a criatividade e proposta teórica – metodológica, o método Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB) que reforça ações dos movimentos sociais do campo como as Ligas Camponesas, Sindicatos Rurais que passam a se organizar na União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícola do Brasil (Ultrab) e no Movimento de Trabalhadores Sem-Terra (MST).

Em 1964 o golpe Militar desestabilizou a organização que se tinha na educação, bem como, as organizações sociais. Foram induzidos a licitações e controle sobre os membros populares, que sofreram grande ameaça e muitos foram exilados, apesar disso não foram todos extintos, viveram na clandestinidade e se organizaram junto com a igreja católica que dava o ponto de partida novamente.

Freitas (2011, p.38) menciona que passou a existir a Comunidade Eclesiais de Base (CEBs), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o movimento sindical rural reorganização da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Esse último que iniciou a pedagogia da alternância em 1968 no Espírito Santo, por mediação da igreja católica.

Entre 1980 e 1990 os movimentos no campo se organizam articulando a proposta pedagógica, resgatando e sistematizando pelo movimento sem-terra. O objetivo era a luta pela terra, e pensada a Educação no Campo para o campo. Esta surge por volta de 1994 com a necessidade de se ter uma educação para os camponeses, que levasse em consideração a sua realidade, sem exclusão.

Esta educação se refere aos povos indígenas, quilombolas, faxinalenses, populações ribeirinhas, acampados, assentados; enfim, povos que são do campo, pessoas que precisam da terra para sobreviver.

E neste movimento da Educação do Campo houve uma grande participação dos movimentos sociais. Um dos principais, foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), principalmente por ser nesse período que eles começam a lutar por escola. Caldart, (2012.p 258-260) traz considerações a respeito do surgimento e um pouco das conferências realizadas em relação a Educação do Campo:

O surgimento da expressão “educação do campo” pode ser dotado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em

Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. As discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades² desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. No mesmo bojo de desafios, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões.³ Nas discussões de preparação do documento base da I Conferência, concluído em maio de 1998 e debatido nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional, [...]

Este processo de luta pela Educação do Campo foi um avanço para as áreas de reforma agrária, onde amplia as lutas pela terra e pela educação. As experiências são socializadas, se constituem como resistência, assim, se amplia o debate sobre as políticas públicas que garantam uma educação e escola *no e do* campo.

As políticas públicas para o meio rural vêm para viabilizar o acesso, onde na maioria das vezes os educandos precisam se deslocar para a cidade na maioria das vezes o seu desempenho de aprendizagem perde força pela longa viagem até a escola. O preconceito também é um obstáculo por eles serem do campo e sentirem-se excluídos, por isso, a importância de se ter uma Educação do Campo para o campo conforme Oliveira (2015, p.39):

Relatos de preconceito sofrido pelos alunos que residem no campo demonstram a ideia tida por alguns indivíduos de não pertencimento destes alunos a escola, muito por serem oriundos de zona rural. Mas, principalmente, por pertencer a regiões onde se realizou reforma agrária, demonstrando a falta de ações que propiciem interação entre os alunos de zona urbana e zona rural, onde seja demonstrada como é rica e diversa a cultura de ambos os lugares, fazendo com que estes percebam o valor de sua própria cultura e, da mesma forma compreendendo o valor das outras.

Refletindo sobre condições melhores para os sujeitos do campo, Freitas (2011, p.39) ressalta o programa do (PRONERA)⁴ de 1998 ele trouxe grandes contribuições na Educação do Campo e tem uma parceria entre os movimentos sociais e sindicais

⁴⁴ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA foi criado em 1998, a partir da mobilização dos Movimentos Sociais, em particular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST

de trabalhadores instituições públicas de ensino, instituições sem fins lucrativos, e o Instituto de Colonização da Reforma Agrária (Incra), entre outras.

As parcerias foram realizadas na Conferência Nacional por Educação Básica no Campo, com MST, A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Neste sentido, Molina e Freitas (2011, p.23) discorrem a respeito do PRONERA. O projeto da educação precisa ser a base na diversidade cultural, avanços científicos, tecnológicos, e desenvolvimento social e solidário, de maneira econômica justa e ecologicamente sustentável.

Deste modo, o PRONERA foi um avanço para as políticas públicas que tornou em 04 de novembro de 2010 no decreto nº7.352 na educação do campo rural. Grande número dos alunos acolhidos em cursos de formação em nível profissional médio, e superior, em diversas áreas, em período de alternância contribuiu para o deslocamento e a realidade dos alunos de poder estudar e passar um determinado período em sua comunidade. Há um grande número de alunos que já estão inseridos em universidades e este projeto possibilitou até mesmo a formação de pessoas do campo que almejavam por uma graduação.

As legislações foram conquistadas ao longo do tempo adquirindo formas que procederam de lutas municipais, estaduais, e nacionais, e possibilitaram a garantia de universalidade dos direitos, com isso, a Educação do Campo, passa a ter o reconhecimento e a legitimidade pelas condições necessárias respeitando suas especificidades aos camponeses.

Estas legislações que são diretrizes para Educação Básica das Escolas do Campo resolução CNE/CEB nº1/2002 e resolução CNE/CEB nº2/2008, parecer nº1/2006 que reconhece a alternância que é homologada pela CEB, e o decreto nº7.352, de 4 de novembro de 2010 disponibiliza a política nacional de Educação do Campo e sobre o PRONERA.

Atualmente a Educação do Campo perpassa por momento de enfrentamento nas execuções dos programas governamentais de políticas públicas, como na garantia de escolas no campo, o índice de fechamento de escola é absurdo como destaca Silva (2015, p.117) cita que a realidade do Estado de Alagoas, toma rumos ainda mais discrepantes quando se remete a educação no campo, pois segundo dados dos Indicadores Demográficos Educacionais do Ministério da Educação (MEC,

2014) em um período de 7 anos foram fechadas 431 escolas do Campo das redes municipais de ensino.

Entende-se que a educação no Brasil vem sofrendo novas mudanças que nos faz enfrentar e ter resistência das escolas no campo e principalmente na proposta da educação *no campo*.

1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL

A Educação do Campo é uma educação pensada para valorizar o camponês com seus saberes e não tem apenas formas técnicas como era na educação rural. Em uma discussão sobre a Educação do Campo Molina e Fernandes (2004) destacam questões sobre os paradigmas de Educação do Campo e educação rural onde a posição do campo é um espaço de vida é própria, diferente do espaço rural que é ligado ao agronegócio.

Quadro 2 – Comparação entre Educação do Campo e educação rural:

Educação rural	Educação do campo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Planejamento: centrado no livro didático e na ideologia do Brasil urbano, projeto político pedagógico idêntico ao das escolas urbanas. Ha forte presença de agentes externos á escola participando das semanas pedagógicas e na elaboração dos projetos políticos–pedagógicos materializadas em assessorias empresariais e palestras motivacionais. 2. Conteúdos fragmentados e determinados pelos livros didáticos e pelas equipes pedagógicas das secretarias de educação. 3. Relação professor –aluno hierarquia e de atenção voltada ao cuidado do aluno. 4. Avaliação centrada nas “devoluções dos conteúdos ensinados em aula”. Notas diário, seriação, preocupações voltadas para exames nacionais e com o rendimento escolar. 5. Formato disciplinar aos conteúdos e recortados segundo o tempo escolar. 6. Professores com grande rotatividade nas escolas. É comum os alunos terem aulas com diferentes professores ao longo de um ano. Professores com formação inicial frágil em condições precárias /temporária de trabalho e baixo salário. 7. Formação centralizadas no ideário do Brasil urbano trabalho individualizado. 8. Controle gerencial e qualitativo de qualidade da educação, determinados pelo sistema nacional de 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planejamento: preocupação com a construção coletiva do projeto político pedagógico e do planejamento de ensino. 2. Formação inicial e continuada de professores pensada a partir de um projeto transformador de sociedade, organizado em diferentes tempos e espaços educativos mediante a concepção de formação em alternância. 3. Conteúdo: livro didático, demais materiais presentes na escola. Ainda é um desafio pois busca um material pedagógico que valorize o trabalho, a cultura a identidade e a organização dos povos do campo. 4. Relação educador –educandos: caminho a ser percorrido, pois a formação dos professores ainda é bastante tradicional com pouca atenção à realidade da agricultura familiar e camponesa do país. 5. Avaliação: pretende-se diagnostica crítica e autoavaliativa. Criam-se ciclos de formação. Busca-se a superação da seriação e formação disciplinar. 6. Busca-se a efetivação de concursos públicos e superação da rotatividade de professores. 7. Ênfase no trabalho e produções coletivas. 8. Valorização do profissional de educação. 9. Controle social da qualidade da educação

<p>avaliação da educação básica e os índices de desenvolvimento da educação básica.</p> <p>9. Práticas efetivas em escolas com infraestruturas precárias.</p> <p>10. Formação continuada determinada pela ação do mercado em particular cursos ofertados na modalidade de educação a distância.</p>	<p>10. Ênfase no papel do estado no que diz respeito ao financiamento da educação.</p> <p>11. Construção de matrizes pedagógicas da educação do campo, em consonância com as sistematizações feitas por Caldart em diversas obras a partir das experiências educativas do MST</p>
---	---

Fonte: Souza (2015).

Conforme Brandão, ([200-], p.1) a educação rural, pedagogicamente contrária à Educação do Campo, é extensão da educação praticada nas escolas urbanas, utilizando como método de ensino a reprodução de informações e “conhecimentos”, sem debater a realidade concreta do homem do campo.

A Educação do Campo e seus princípios são compreendidos na totalidade, no processo da formação, na forma em que vive e se educam nas relações sociais, e o seu meio está vinculado as dimensões sociais, culturais, religiosas institucionais afetivas e econômica, que se embasam a questão principal de produção e a divisão social do trabalho.

Assim como consta no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, a respeito dos princípios da educação do campo:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

São princípios que dão aparato legal as escolas do campo que devem ser desenvolvidos junto com a proposta curricular político pedagógica de ensino de cada uma delas.

No modelo citado acima podemos compreender que a educação é sistematizada e compartilhada num todo entre os educadores e os educandos em função do mesmo objetivo, que é o conhecimento escolar desenvolvido tanto nas práticas e teorias do conhecimento científico como do conteúdo.

As lutas e o debate da Educação do Campo sobre políticas públicas têm se centrado na escola, mas esse foco no contexto das tensões tratadas pode nos colocar, do ponto de vista da concepção pedagógica, como reféns de uma visão escola centrista, que é justamente uma das marcas da visão moderno liberal de educação CALDART (2008, p.79). Atualmente, dentre estas perspectivas prevalece a luta da classe trabalhadora pela Educação do Campo como aspecto central.

1.3 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:

A Educação do Campo parte de lutas e resistências por direitos que a asseguram de forma legal. Assim, tem a constituição federal de 1988, no artigo 6º que preconiza: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a Proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Analisando de acordo com Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006, p.28):

[...] educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade do campo. Mesmo as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa e enciclopédica. É urgente discutir a educação do campo e, em especial, a educação pública no Brasil.

Desta forma, garante os direitos tanto de quem é do meio urbano como do meio rural. Assim como destaca no Parecer (2010, p3) CEE/CEB n.º 1011/10 de educação do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná:

O texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dá subsídios suficientes para que a sociedade exija do Estado o direito a uma educação pública e de qualidade. Todavia, a história nem sempre foi assim, principalmente no que diz respeito ao atendimento escolar às crianças, jovens

e adultos, oriundos dos territórios rurais. A história aponta para diferentes situações que refletem territorialmente os interesses políticos e econômicos de grupos dominantes em seu tempo.

A Constituição Federal brasileira de 1988 estabelece, no art. 205 A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E assim segue os princípios em que determina o ensino.

A constituição Brasileira no artigo 206 determina que o ensino deve ser orientado por vários princípios: o primeiro deles é o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, ou seja, que todos tenham as mesmas garantias de poder entrar na escola e continuar na escola, estudando.

Assim é apresentada nas diretrizes curriculares a organização dos níveis de ensino e juntamente traz as políticas de igualdade conquistadas estes resultados de lutas e reivindicações de uma educação voltada as necessidades da população do campo.

A Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB, elaborou diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal. A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a Política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão.

Nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil,1996) são alguns itens indispensáveis para ser pensada as condições do educando no seu cotidiano e garantir uma educação mais voltada para a realidade:

- Artigo 22 – A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
- Artigo 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros

critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º - ...

§ 2º - O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

• Artigo 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes

Regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

• Artigo 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão

as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

• Artigo 34 – a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

Nota-se que a citação acima é o mínimo que se garante perante a lei dos meios que dão segurança à Educação do campo como adaptação à realidade do educando.

Destacando ainda a legislação e documentos nacionais como a Lei e Diretrizes de Base da Educação Nacional, nº 9394/96, em particular o Art. 28, que estabelece: “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região”.

Entre as articulações, os movimentos garantiram aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE\CEB nº 01, de 03 de abril de 2002).

Conforme a Resolução nº 2/2008(BRASIL, 2008), em que se afirma: § 5º-Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

O Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, ou seja, trata de grupos que se reconhecem culturalmente diferenciados. Definindo esses grupos, como aqueles “que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e

usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (Decreto 6.040, art. 3º, § 1º). Já no Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004 que reafirma a ratificação da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, sobretudo a Parte VI e, seus artigos são referentes à Educação.

Neste âmbito ainda, tem a aprovação do Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-(PRONERA) que nasceu com parcerias cuja intenção se volta para as práticas na luta conjunta por terra e educação.

2. A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BRASILEIRA

Este capítulo destaca como a BNCC vem sendo discutida desde sua primeira versão até inserção para as escolas e quais as mudanças que estão presentes no ensino da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e investiga teoricamente a retomada de discussões curriculares desde a década de 1980. Além disso, ainda aborda a presença de agentes privados na política educacional brasileira.

Desse modo, ressaltamos que a proposta da BNCC tem caráter normativo, pois determina os conteúdos mínimos e essenciais que os alunos da educação básica deverão apropriar-se. Para que isso aconteça, a rede pública e particular deverá segui-la.

Vale ressaltar que a BNCC está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), principal documento da Educação Básica. A Base então surge com o objetivo de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; nela também entra o Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo, Débora Barreiros (2017, p. 3) relata que em 2009 o Ministério da Educação iniciou as discussões a respeito da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação básica, o discurso que estava presente trazia a ideia

de que o cidadão teria que desenvolver habilidades uniformes em todo o território nacional.

Abaixo podemos ver de forma resumida a construção das versões da BNCC:

Quadro 1 – BNCC: As três primeiras versões

BNCC 1.^a versão:	BNCC 2.^a versão:	BNCC 3.^a versão final:
<ul style="list-style-type: none"> - (Versão recebeu 12 milhões de contribuições sistematizadas pela UnB e PUC/RJ); - Governo Dilma; - O início da consulta em 2015 e finalizada em março de 2016; - Participação de 116 especialistas de 37 universidades; - Ministro da Educação: Renato Janine Ribeiro (USP) - O Ensino Religioso estava organizado para o ensino Fundamental; - Possuía 301 páginas; - Não possui referência de elaboração (na versão 3, p. 390 a 392 é explícito). 	<ul style="list-style-type: none"> - (Realizados seminários estaduais coordenados pelo CONSED e UNDIME); - 9000 Participantes; - Relatório feito pela UnB com parecerias nacionais e internacionais; - Governo: Dilma e Temer (2016); - Especialistas, assessores, coordenadores e parcerias; - Ministro: Aloizio Mercadante (PT); - O ensino religioso para o ensino fundamental; - O ensino médio (com seção própria); - 3 ano (p. 96); - 676 páginas; - Já indica que coordenou os trabalhos que foram realizados por disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> - (p.6 da BNCC indica que ela é a revisão da versão 2 feita por especialistas, associações científicas e professores universitários); - Governo: Temer; - 29 de agosto de 2017 especialistas, associações científicas e professores universitários; - Ministro: José Mendonça Bezerra Filho (DEM); - O ensino religioso (recolocado na versão final); - A versão não está contida com o ensino médio; - Alfabetização no 2º ano do E.F.; - Imposição do Inglês; - 396 Páginas; - Indica a participação de 384 redatores e leitores críticos (Guiomar Namó de Melo).

Fonte: SAPELLI (2018).

De acordo com o Ministério de Educação, entre setembro de 2015 e março de 2016, a primeira versão do documento passou por uma consulta pública, a qual recebeu mais de 12 milhões de contribuições. A segunda versão foi analisada por gestores, professores e estudantes de todos os estados brasileiros, em seminários organizados pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Mais de 9 mil recomendações foram sistematizadas neste esquema acima.

O MEC finalizou a terceira e última versão, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada, em 15 de dezembro de 2017, contendo proposição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, consolidando para estas etapas a Base Nacional Comum Curricular.

Conforme o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação no Art. 15. “As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020” (MEC, 2017, p. 11).

Diante a tais informações, muitos questionamentos surgem, por exemplo, como fazer as mudanças na educação em um período tão curto levando em consideração que as escolas possuem muitas questões a serem discutidas até mesmo entender a nova proposta da BNCC e ainda tem a questão da formação de professores. Dentre as muitas críticas sofridas, encontra-se o processo de implantação e adaptação das escolas em relação à BNCC.

Ampliando o foco de discussão, vale ressaltar que a BNCC possuiu alguns vestígios dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN elaborados inicialmente em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. No decorrer do ano de 1995 a 1997 conclui-se a versão final dos PCN, revista após consulta à comunidade acadêmica, foi encaminhada pelo MEC ao CNE com a pretensão de que fosse ratificada como diretrizes curriculares nacionais. Neste prisma, Macedo (2014, p. 1534) argumenta que a:

[...] forte resistência que os PCN encontraram no âmbito acadêmico, especialmente no campo do currículo, não se pode dizer que o discurso educacional não interponha demandas por algum nível de centralização

curricular. Um dos indicativos, mas não o único, de tais demandas foi a participação das comunidades de especialistas no ensino das diferentes áreas na produção dos parâmetros curriculares e de materiais de ensino, destacadamente, os parâmetros curriculares em ação. Outro é, sem dúvida, a própria literatura pedagógica, onde a defesa de que a função da escola é garantir o domínio do “conhecimento socialmente acumulado” ou do “conhecimento poderoso”

Nesse quesito, o PCN surge trazendo os conteúdos conceituais e procedimentais. E foram adotados em quatro pilares, são eles:

- a) aprender a conhecer: saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, com espírito investigativo e crítico; em outras palavras, ser capaz de aprender a aprender durante toda a vida;
- b) aprender a fazer: desenvolver a competência para relacionar-se em grupo, resolvendo problemas e adquirindo uma qualificação profissional;
- c) aprender a viver com os outros: fortalecer sua identidade, compreendendo e percebendo; a interdependência com o outro para a realização de projetos comuns, gerando, Conflitos e respeitando valores de pluralismo, da busca da paz e de compreensão mútua;
- d) aprender a ser: desenvolver sua personalidade para agir com autonomia, expressando Opiniões e assumindo as responsabilidades. (BRASIL, 1998, p. 17).

A influência dos PCN em relação aos pilares se prolonga, com acréscimos, adaptações e modificações. Na década de 2010, esta reestruturação pode ser identificada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2010) e consolidada nas sucessivas versões da BNCC, destacando uma estrutura que visa o desenvolvimento dos estudantes.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

No contexto atual, em fase do imperialismo do capitalismo, para entendermos a tal reforma curricular no ensino no Brasil é necessário compreender que ganha espaço aos interesses de um aglomerado monopólio, as parcerias entre grandes empresas que compõem e unem-se ao MEC. Desta forma, os verdadeiros interesses vão surgindo, como destaca Moreno (2016, p.10):

O projeto da Base Nacional aglutinou uma série de interesses difusos. Houve o envolvimento intenso da União Nacional dos Dirigentes Nacionais dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do CONSED, o Conselho Nacional de secretários de Educação. Para a discussão também foi convidada a Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Um porte significativo, contudo, foi dado pela criação do Movimento pela Base Nacional Comum de Educação de abril de 2013, a partir do “seminário Internacional Liderado Reformas educacionais”. O Movimento pela base foi formado por fundações e institutos mantidos pela iniciativa privada, ligados a ideias voltados à criatividade, tecnológicas, emprenhadoríssimo e pelo menos no âmbito do discurso, da educação como ciência aplicada [...].

Assim como D’Avila (2018, p. 30) argumenta e destaca que as políticas educacionais atuais apresentam um novo modelo de relação do público e do privado. Elas possuem articulação econômica, política e social com organismos internacionais como Banco Mundial⁵, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Moraes (2001, p. 9) também menciona os organismos multilaterais, que são de mercados regionais, como o MERCOSUL e a União Europeia, ou os de governos nacionais, que são específicos em assegurar a centralidade da educação principalmente à chamada educação básica. Podemos neste sentido destacar o porquê a educação torna-se se mercadoria? Sendo considerado um produto a ser consumido pelo mecanismo do mercado financiamentos e gerenciamento das práticas educacionais. Ressalta Moraes (2001, p. 9) que a função educacional passa a ser de formar força de trabalho com as competências no intuito de atender ao mercado. D’Avila (2018, p. 31) destaca que:

[...] é importante salientar que os organismos internacionais se fazem hegemônicos no processo de condução das políticas sociais, pela atuação dos seus intelectuais orgânicos na esfera pública e privada e difunde uma visão particular de política, sobretudo, aquela centrada em reformar o Estado. Percebe-se também o princípio do Estado capitalista como ordenador da sociedade civil em sua relação direta com as políticas educacionais, em que passa a manifestar os interesses da classe hegemonicamente dominante.

⁵ O Banco Mundial é o principal organismo internacional de financiamento das políticas educacionais em nível mundial. Apresenta como missão primordial o financiamento econômico dos países destruídos pela guerra, ou seja, é um capital privado estrangeiro que empresta dinheiro para os setores públicos.

O movimento pela base possui apoiadores institucionais de diferentes setores e campos de atuação, podemos destacar, segundo Neves e Piccinini (2018, p.190): Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Inspire, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; entre outras instituições que contribuem direta ou indiretamente. Os grupos econômicos que representam são em nosso entendimento os agentes políticos dominantes do Movimento pela Base (MPB).

Em seus relatos José Carlos Líbano (2016, p. 46-47) destaca aspectos importantes em relação a perspectiva do Banco Mundial em relação à importância da educação.

A educação fundamental, assim, passa a ser um instrumento indispensável das mudanças levadas a efeito no capitalismo globalizado e para o êxito econômico global, principalmente aquela dirigida aos setores sociais mais marginalizados, pois assegura o potencial produtivo “de todos”, isto é, dos mais pobres. Na linguagem dos documentos do Banco Mundial, a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. Daí que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. A satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. A essas estratégias do Banco Mundial para a educação juntam-se afirmações mais recentes e explícitas sobre a subordinação da educação ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, Macedo (2014, p.1534-1535) menciona que no ano 2009, o MEC anunciou o Programa Currículo em Movimento, com ampla participação de membros da comunidade acadêmica com discussão sobre o currículo, e em 2010 a CNE definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e em 2014 o documento passa a então com a sigla Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Associação para a Educação de Crianças Desfavorecida (APEDED, 2017, n/p) menciona, a respeito da BNCC, que ela é baseada em experiências de centralização curricular “*Common Core Americano*”, (grifo nosso), ou seja, um currículo desenvolvido na Austrália e na reforma Chilena que é criticado por estudiosos. Da mesma forma que a reforma do ensino médio é uma fragmentação educacional com centralidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A questão é que se define um padrão de educação de conteúdo e se avalia com provas, tendo que seguir uma forma imposta pelos materiais didáticos. Sabe-se

que quando se ajusta a um modelo, cada vez mais cada disciplina se situa dentro de seu quadrado, isto é, algo em que não pode ir para além dos muros da escola. Os materiais didáticos ficam padronizados e na mão de grandes empresas temos uma situação que muitos aspectos são deixados de lado. Este é um modelo de educação padronizada que a proposta da Educação do Campo não se encaixa.

As considerações sobre o processo que estamos vivendo podemos dizer que é um atraso, um retorno aos anos de 1970 e 1990, em que era discutido o tempo de alfabetização. Perde-se direitos adquiridos na questão pedagógica de ensino.

Esperávamos que se chegasse a BNCC neste formato, pois analisando os mandatos de partidos de esquerda já se discutia o currículo com esse pensamento, mas possui influência e caráter empresarial até mesmo com a construção do documento como Pátria Educadora.

Assim como foram com os PCN, é considerada mais um ataque a educação da classe trabalhadora, com influência internacional. Uma das vantagens do imperialismo, para se ter o controle atual, é possibilitar a transferência de dinheiro público ao setor privado, monopólio de editoras no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), fechamentos de escolas do campo, as empresas que tomam as decisões sobre o rumo da educação com desvios das teorias pedagógicas e a interferência internacional, pelo fato de o Brasil se embasar em propostas de outros países que não são condizentes com a realidade brasileira. Silva, Arruda Duvernoy (n/a, n/p) destaca a partir de pesquisas realizadas que:

Constatamos a partir desse levantamento que a educação do campo vem se qualificando como um espaço de fragilidade e despreço, principalmente pela falta das políticas públicas para os moradores da comunidade que residem no campo, essa ausência vem se repetindo na realidade social na falta de atendimento médico, assistência técnica e a ausência do acesso à educação básica e superior de qualidade.

Neste momento, a classe trabalhadora deve fazer insistência no movimento hegemônico, utilizar estratégias, e discutir novas perspectivas.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES, n.a p.6-10) aponta a falta de transparência na escolha dos formuladores da proposta desta Base Nacional Comum Curricular. Ela está inserida na perspectiva da lógica capitalista e do atendimento as ditas “necessidades básicas de aprendizagem”.

Neste sentido, a BNCC possui conteúdos selecionados e serve para avaliar a rede de ensino e não para orientar o trabalho escolar, pois as questões de diversidade, contextos sociais da realidade brasileira devem ser observados de forma “*omnilateral*” (grifo nosso), por exemplo a Educação do Campo.

2.1 O ENSINO E AS COMPETÊNCIAS

A introdução do documento da BNCC possui o enunciado de caráter “normativo que define o conjunto orgânico de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7) e na mesma página do documento “a BNCC se soma aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Conceito de educação integral, conforme (BRASIL, 2017, p14.):

[...]a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

Na seção seguinte, são destacados os marcos legais que embasam a BNCC, aparece a justificativa legal sobre a necessidade das competências, cuja base se assenta na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Inciso IV, Artigo 9º. Onde apresenta que é incumbência da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, dentre outras, estabelecer “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.” (BRASIL, 2002a, p.3).

Por fim, o documento alerta, seguindo o artigo 26 da LDB. A BNCC deve ser complementada localmente por uma parte diversificada, “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada)” BRASIL (2017, p.9).

Desde o atual momento a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 7-8) é um documento base de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo

de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica, da rede pública e privada. De modo, que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Podem ser analisadas diversas realidades no Brasil e Vieira e Feijó (2018, p.37) fazem uma reflexão:

Esse discurso visa garantir a contextualização da Base nas realidades locais, sociais e individuais das escolas e dos indivíduos, incluir e valorizar as diferenças, a pluralidade e a diversidade cultural brasileira. De todo modo, não é possível esquecer a enorme complexidade exigida para se garantir essa dimensão de contextualização e de adaptação às características locais na operação de um currículo.

A listagem de competências que os alunos devem desenvolver durante o período escolar, conforme Marsiglia e Pina (2017, p.116), são definidas pela BNCC em três grupos de competências gerais que se inter-relacionam e perpassam todas as áreas e componentes que devem ser desenvolvidos pelos alunos ao longo de toda a educação básica. São elas: competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas. Em relação às competências pessoais e sociais, e o objetivo da competência comunicativa Dias; Nogueira (2017, p.3) destacam que:

[...]“Competência” é definida como o “conhecimento útil”, “mobilizado”, “operado” e “aplicado” em situações que “requerem aplicá-lo” para tomar “decisões pertinentes”. A competência, nessa perspectiva, seria um conhecimento aplicado. A noção de conhecimento aplicado escolar é colocada em relação ao sujeito, de modo que “ser competente”, “ser capaz de”, se reduz a saber ativar e utilizar um conhecimento construído. E, por fim, parece-nos que “competências”, predicada como conhecimento aplicado, interessado, se opõe a “conhecimento desinteressado”, predicado como conhecimento erudito, o qual é posto tendo como fim apenas si mesmo.

Neste modelo, a nova forma de competência caminha para uma disputa atual, dentro do sistema capitalista. Nogueira e Dias (2017, p.32) em seus discursos sobre o (mercado de) trabalho e as relações de trabalho afirmam que isso afeta a constituição desse sujeito “auto empreendedor”, em tentativas de regular o que se pode e deve ser estudado na escola, por meio de uma abordagem por “competências”.

Colocam-se em jogo as relações Língua-Estado-Nação, enquanto recobertas por um certo funcionamento ideológico de consenso na contemporaneidade e, por sua vez, seus efeitos nos discursos sobre educação e ensino em reforma política e educacional.

A terminologia competências se desenvolve para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Segue as dez competências que são Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.18-19). São:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
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 seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual se deve comprometer.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos

conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários e médio.

De acordo com Vieira e Feijó (2018, p.38) a BNCC defende as competências como centrais no processo educacional. Como será possível saber se os alunos serão competentes? Sabendo que é difícil compreender o sentido de competência que a base apresenta e esse será o desafio no dia a dia, na realidade da escolarização, será possível tornar os alunos competentes?

Para Feijó (2016, p.55) a proposta curricular, instrumentaliza a força de trabalho apta às demandas do mercado, ela pode ser entendida como o conhecimento que se torna capaz, desenvolve o capital e renova o período produtivo. E desta forma a competência é assentada em relação ao conhecimento e assim se organiza este processo em etapas, distribuídas nos níveis de ensino.

2.2 ORGANIZAÇÕES POR NÍVEIS DE ENSINO: EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO NA BNCC

Conforme Campos e Barbosa (2015, p.358) observamos a educação infantil ser retirada da arena política e ser rediscutida como estratégia social para os governos. A medida tem dividido opiniões, pela questão de antecipação da alfabetização em que defendem que o processo de aprendizado varia de criança para criança e deve ser respeitado como um direito à infância.

Nesse contexto, as lutas para garantir a educação infantil como direito - persistiram e “andaram na contramão” dos processos deflagrados a partir da lógica neoliberal, apesar da consolidação, em 2010, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A Educação Infantil de acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 34) possui seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

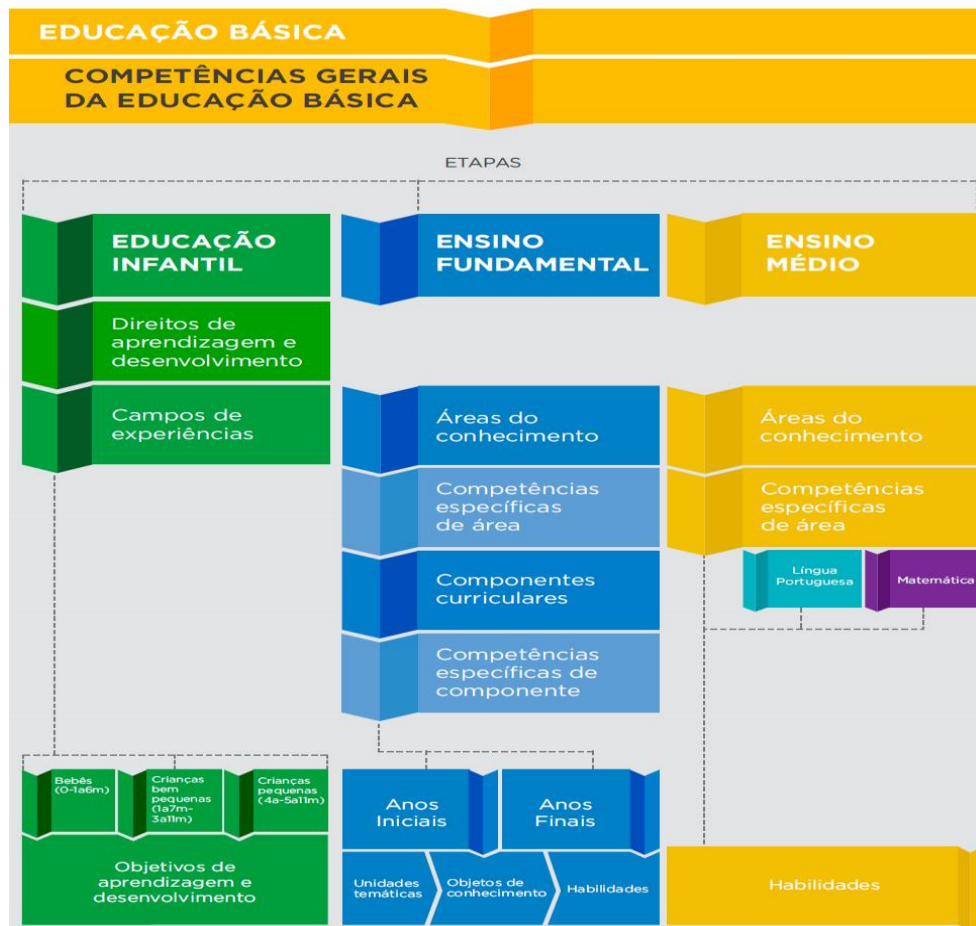
Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Assim, os eixos estruturantes são formados através de cinco campos de experiência (BRASIL, 2017, p. 36-38). No planejamento deve conter: O eu, O outros e o nós, Corpo, Gestos e Movimentos, Traços, Sons, Cores e Formas, Oralidade e Escrita, Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, e dentro destes tópicos o objetivo e os conteúdos a serem trabalhadas, como metodologia didático-pedagógico e avaliação. Assim analiso as competências gerais abaixo:

Figura 1: COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR



Fonte: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, MEC 2017.

Na BNCC (2017, p. 39) esta forma pode ser aplicada tanto em creche e pré-escola como em bebês de 0 a 1 ano e 6 meses e de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. E desta forma pode-se avaliar o contexto social que busca:

[...] ampliar as políticas para a educação das crianças de zero a seis anos e onze meses, de refletir sobre as diferentes infâncias indígenas, quilombolas, ribeirinhas, urbanas, do campo, da floresta de definir as bases curriculares nacionais, de constituir pedagogias específicas para essa etapa da educação básica e de afirmar a importância de o trabalho docente ser realizado em creches e pré-escolas por professores com formação específica. (BARBOSA, 2009, n/p).

Como descrito na BNCC à educação infantil ter relação com ensino fundamental buscar amenizar a transição de uma etapa para a outra buscando equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade aos processos de aprendizagens das crianças. Nos anos iniciais do ensino fundamental,

no entanto, o eixo central é a apropriação do sistema de escrita, que contempla o conhecimento das letras do alfabeto, a compreensão dos princípios de funcionamento do sistema e o domínio das convenções que regulam a correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a levar os/as estudantes a ler e a escrever palavras e textos (BRASIL, 2015, p. 38).

De acordo com Ramos e Rocha (2018, p. 11-12) um dos aspectos que foi analisado entre a segunda versão e à terceira é justamente o da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

[...] sendo apresentada, nesta versão, um conjunto de síntese de aprendizagem esperadas em cada campo de experiência que devem ser entendidas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a serem explorados nem todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. Nesse ponto, existe uma grande ameaça do surgimento de avaliações/exames/verificações/sondagens de entrada para o Ensino Fundamental, caso essa intenção não seja lida pelos sistemas de ensino à luz e toda a legislação que exclui esse tipo de prática de exames para crianças da Educação Infantil. Mediante essas considerações, sinalizamos a necessidade de publicar as contribuições da segunda versão, bem como sugerimos a retomada das discussões com espaço democrático e transparência nas discussões entre gestores e profissionais da educação para elaborar a versão final.

No ensino fundamental os anos finais passa a ser constituído em 9 anos. A criança/adolescente deve possuir entre 6 anos e 14 anos de idade. Desta forma, Barbosa e Cruz (2016, p. 20) diz:

[...] que a construção de conhecimentos pelas crianças, nas unidades de Educação Infantil localizadas em zonas urbanas e no campo, efetiva-se na participação delas em diferentes práticas culturais onde interagem com parceiros adultos e companheiros de idade e levantam interrogações relativas ao mundo que as circunda, processo que pode ser chamado de experiência de aprendizagem. Além disso, elas devem ter assegurado pela instituição de Educação Infantil seu direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à cultura, às artes, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Ao enumerar as experiências que devem compor as práticas pedagógicas que orientam a proposta curricular da Educação Infantil, as DCNEI determinam que elas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Desse modo, tanto no ensino fundamental como no ensino médio a versão final do documento da base (BRASIL, 2018, p.24) está organizado por área do conhecimento: o desafio de complexidade e também as competências por área. 1) Linguagens, 2) Matemática, 3) Ciências da Natureza e 4) Ciências Humanas.

Podemos destacar que o ensino da língua inglesa entra nas áreas da linguagem, mas o documento deveria trazer uma explicação mais aceitável para uma proposta específica. Atualmente, a língua estrangeira não é somente a língua inglesa, mas o espanhol, alemão, francês, entre outras línguas, sabendo que o Brasil possui várias culturas e idiomas.

Entre as fragilidades encontradas estão a apresentação de uma proposta prescritiva, centrada no ensino de um conhecimento sistêmico da língua, apresentando uma visão tecnicista, limitada a explicações, à repetição de frases descontextualizadas e fragmentadas. Além disso, traz inadequações terminológicas, por exemplo, objeto de conhecimento; práticas de produção de textos, em língua inglesa, relacionados ao cotidiano dos alunos em diferentes modalidades; produção de textos em formatos diversos; língua Materna, entre outros.

Na área de ciências da natureza a BNCC (2017, p.278) propõe determinados conteúdos, mas não estão claros e não fazem parte da área de formação do professor. Tendo em destaque à área de astronomia, ela constituiu-se uma unidade temática “terra e universo” que está presente em toda a BNCC, desde o primeiro ano até o nono ano, com vários conteúdos específicos da disciplina de geografia. Alguns conteúdos são: escalas de tempo; movimento do sol e do céu, o sol como fonte de luz e calor; características da terra, observação do céu, usos do solo; pontos cardeais, calendários, fenômenos cíclicos e culturais; constelações e mapas celestes movimento de rotação da terra e periodicidade das fases da lua, instrumentos óticos; forma, estrutura e movimentos da terra; fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis), placas tectônicas e deriva continental; sistema solar, terra e lua, clima; composição, estrutura e localização do sistema solar no universo, astronomia e cultura, vida humana fora da terra, ordem de grandeza astronômica, evolução estelar.

No que diz respeito à unidade temática vida e evolução, percebemos a ausência da articulação entre as habilidades propostas. Não existindo uma sequência

contínua de aprendizagem, principalmente no que se refere aos seguintes temas: anatomia, fisiologia; genética; evolução dos seres; zoologia e botânica; e a ausência dos estudos de ecossistema globais e suas influências.

A grande maioria dos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem é adequada às respectivas faixas etárias das crianças e jovens. Porém, há necessidade de uma revisão geral quanto a esse quesito, pois alguns momentos são desnecessários ou utilizados equivocadamente, no ensino fundamental.

A temática ambiental é tratada nas várias unidades temáticas e ao longo de todos os anos escolares. A preocupação com os problemas ambientais e com a sustentabilidade está presente a todo o momento. Todavia, há algumas imprecisões no uso das terminologias relacionadas a ambiente, que precisam ser revistas. Com frequência se usa o termo meio ambiente, em vez de simplesmente ambiente. Outras vezes, aparece o termo natureza, reforçando a impressão de uma perspectiva ecológica, antropocêntrica e conservadora da abordagem ambiental. Em outros momentos, agora de maneira adequada usa-se, o termo socioambiental para se referir às questões ambientais, indicando que as dimensões sociais, política, econômica, histórica e cultural também integram as dimensões físicas e geológicas (dimensão abiótica) e biológicas no estudo dos aspectos e problemas ambientais. Trata apenas da preservação da biodiversidade dos ecossistemas brasileiros.

Na forma que é apresentada na terceira versão da BNCC Franco e Munford (2018, p. 165-166) fazem uma crítica:

[...] as mudanças são mais expressivas. O que observamos é a organização dos conteúdos de CN em torno de três Unidades Temáticas que se desdobram em “objetos de conhecimento” vinculados a habilidades. Trata-se de uma mudança radical que merece ser destacada. Não se mencionam eixos estruturantes que integram o conhecimento científico, retornando a uma organização fragmentada de conteúdos e norteadas apenas pelo eixo conceitual. O texto introdutório da área de CN restringe-se a destacar a necessidade e potencialidades de o estudante explorar o mundo, sua curiosidade, bem como os valores éticos relacionados à ciência.

Nesse sentido, cabe questionar que entendimentos de ensino e aprendizagem de ciências permeiam a atual proposta. Aquilo que vem sendo indicado como relevante, por exemplo, contextualização histórica e social do conhecimento, práticas investigativas e linguagem da ciência forma mais explícita ao se estabelecer que a BNCC está organizada em torno de competências, ou seja, aquilo que os estudantes deverão ser capazes de saber e/ou fazer.

Uma das possíveis consequências de concepção do currículo é também o favorecimento da emergência de um mercado da educação.

Nas áreas da matemática apresenta questão da interdisciplinaridade na introdução do documento da segunda versão da BNCC (2017, p.221). O componente de matemática passar a existir de forma descontextualizada, não deixando nítido porque foram feitas determinadas escolhas.

O documento se atenta nas questões que envolvem a articulação entre os campos da própria matemática, assim como ideias fundamentais que permeiam esses campos como equivalência, ordem, aproximação, proporcionalidade, representação, variação e interdependência e faz sucessivas sugestões quanto ao uso da utilização de recursos tecnológicos. Como descrito por Guerra e Alves (2018) a matemática “no âmbito educacional está sendo ensinada sem vínculo com a realidade e com o cotidiano do educando. Para que ocorra esse vínculo é necessário que existam elementos construtores como: o pensar, o questionar, o propor soluções diversas, até que se chegue ao resultado esperado. Essa metodologia de ensino possibilita a construção do saber matemático através do raciocínio lógico e não através de trabalhos mecânicos e de decoreba” de fórmulas.

Nas áreas das ciências humanas segundo a BNCC (2017, p. 305-381), serão compostas por geografia e história, é importante ressaltar a omissão de termos como: capitalismo, relações sociais de produção, alteridade, consumo, classe social, trabalho e ideologia. Elementos que formam a realidade social, onde estamos inseridas, um contexto histórico-social da contemporaneidade. Há uma articulação de outras áreas na apresentação das ciências humanas.

Em relação ao componente de história se desenvolve uma ideia de que de acordo com a BNCC, (2017, p.351):

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, devem ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira e se comprometerem com ela.

Como podem ser analisadas as referências no ensino da história há uma visão dela acrítica que não contribui para a ruptura. Os termos, capital e burguesia, estão inteiramente ausentes da proposta, abolindo do estudo de história alguns conceitos fundamentais para a compreensão da contemporaneidade. Já os objetos são vários, repetitivos e imprecisos (alguns com formulação genérica), não ajudam a pensar a função do ensino de história na formação intelectual do estudante, não trazem diferentes formas de construção dos discursos e das representações sobre o passado.

No componente de geografia, na terceira versão da BNCC (2017, p. 333), estrutura-se em unidades temáticas que se inserem com eixos organizadores do 1º ao 9º ano, acompanhados de objetos de conhecimento e habilidades que vão avançando em complexidade ao longo de todo o processo formativo.

A base foi discutida em três versões na primeira e terceira aparecem o componente do Ensino Religioso (BRASIL, 2017, p. 438-459), segundo a Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB n.º 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei n. 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do ensino religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB n.º 04/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 07/2010 reconheceram o ensino religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental.

A BNCC do ensino médio já foi aprovada e está organizada por áreas do conhecimento, sendo elas: linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O ensino médio passa a ficar mais flexível com até dois anos, em vez de três. Desta maneira, a UMDIME (2018, s/p) destaca que na nova proposta “terá de ser organizado em forma de itinerários técnico profissional formativo para completar seu currículo. Sendo obrigatório dois itinerários, só português e matemática, e os demais conteúdos vão aparecer em itinerários formativos que poderão ser distribuídos em 1º, 2º e 3º anos; e os currículos estaduais devem ser adaptados e implementados até o início das aulas de 2022”.

Há nas mídias sociais propagandas para convencer os segmentos populares, trazendo uma visão de progresso e melhorias na educação, com resolução de problemas sociais. Podemos analisar uma das propagandas que foram expostas, conforme Oliveira (2017, p. 854):

A quarta propaganda se passa também em um auditório, com o mesmo narrador e um grupo de estudantes, o narrador inicia falando novo Ensino Médio, quem conhece aprova, um estudante se levanta e fala: Eu quero fazer jornalismo, outra estudante fala: Eu quero ser professora, é o que eu amo, outro estudante diz: E eu quero ser designer de games, outra aluna diz: Eu quero um curso técnico para já poder trabalhar, e o narrador continua dizendo que com o novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar de acordo com a sua vocação, é a liberdade que você queria para decidir o seu futuro!

Uma das estudantes conclui dizendo: Quem conhece o novo Ensino Médio aprova! e o narrador convida a acessar o site e a participar das discussões e em todas as quatro propagandas é ressaltado o Ministério da Educação, Governo Federal, Ordem e Progresso. Analisando a última propaganda podemos ter uma visão geral de que todas se passam em cenários educacionais que induzem e contribuem para a manipulação das opiniões dos estudantes, pois só mostram os pontos positivos da reforma, e não apresenta as dificuldades e as limitações que enfrentamos nas instituições escolares, desde a educação infantil até o Ensino Médio, o ensino e a educação estão a cada dia mais vulneráveis e fragmentados”

Na Base Nacional Comum curricular, os conhecimentos da área de Ciências da Natureza estão organizados em função de quatro eixos estruturantes. Sendo eles: conhecimento conceitual; sua contextualização histórica, social e cultural; seus processos e práticas de investigação e suas linguagens.

De acordo com a Lei 13.415, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Deste modo, as justificativas são: baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação.

Ferretti (2018, s/n) aponta que o afastamento de muitos jovens da escola, e particularmente, do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, repremidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social.

O documento da nova proposta do ensino médio também apresenta os conteúdos básicos (ou essencial) onde deve ser desenvolvida de forma flexível no período de 3 anos entre os 15 aos 17 anos. Esse mecanismo dá a opção de escolher disciplinas optativas para cursar, mas também tem as disciplinas obrigatórias, esse sistema poderá enfraquecer o ensino médio.

3. EMBATES ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo vem se desenvolvendo através de uma concepção que parte de um movimento, que surgiu na sociedade de classe. Os sujeitos do campo que pode ser definido campo camponês que lutam pela terra, trabalho e por educação, um modelo que é essencial na transformação como, consta no projeto da Educação do Campo.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (CALDART, 2007, p.2-3).

As atuações da Educação do Campo de acordo com Brandão (n/a, p.4) se iniciam no final do governo militar. O primeiro movimento surge no Rio Grande do Sul com agricultores do oeste e sudoeste do Paraná. A maioria das práticas educativas era realizada em barraco de lona e embaixo das árvores.

Esta educação preocupa-se com a proximidade dos educandos e da sua comunidade e assim, se propõe uma proposta de ensino condizente como destaca, Ribeiro (2013, p. 126):

As lutas dos movimentos sociais populares. Por uma Educação do campo tem como alicerce o Movimento Camponês e como justificativa a necessidade de uma formação humana articulada a vida, trabalho, a cultura e aos saberes das práticas sociais. Como analisado os processos históricos, a valorização do homem do campo por dada pouca importância ao campo, mas foi através de lutas que se consegue a garantia de documentos próprios para a educação do campo e através de leis e regulamento que pode servir de referência na educação brasileira atualmente pelos diferentes contextos que é vivenciado e o sistema vai se recompondo com novas maneiras de se pensar a educação.

A Educação do Campo apresenta as concepções de educação que foram se formulando através do processo histórico. O seu objetivo vem da luta pela reforma agrária e o seu reconhecimento se ampliando assim como explicitam Kolling, Nery e Molina (1999, p.26):

Que utiliza a expressão campo e não mais a usual, meio rural com o objetivo de incluir no processo da conferência [leia-se conferência de 1998, pois era um momento de preparação da mesma] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discute a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e dos trabalhadores do campo, seja camponeses, incluindo quilombolas, sejam nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados a vida e ao trabalho no meio rural.

E institui-se às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e mais no Art. 2º Parágrafo único diz que: “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país”. (MEC, 2001. Conforme Caldart (2004, p.5):

Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela Reforma Agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo, com a luta pela democratização do acesso à água; com a luta das crianças pelo seu direito à infância. A Educação do Campo não precisa e nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses, nem apenas de quem participa de lutas sociais; mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante e que não pode ser perdido.

Pinheiro (2017, n/p) destaca que a concepção de educação que vem sendo empregada pela cultura dominante e elitista, não tem favorecido satisfatoriamente o analfabetismo, elevar a escolaridade dos sujeitos, sua cultura (enquanto herança) e seu padrão de vida. Nas regiões mais pobres do Brasil, são oferecidas sem condições de oportunizar saberes; devido à precariedade de investimentos dessa política pública.

Marques (2002, p. 96) salienta que devido à forte presença dos movimentos sociais no campo “tem tornado cada vez mais evidente a necessidade de se elaborar uma estratégia de desenvolvimento para o campo que priorize as oportunidades de desenvolvimento social e não se restrinja a uma perspectiva estritamente econômica e setorial”. Os movimentos sociais que tem resistência e estratégia, de acordo com, Caldart, (2010 p. 35):

Um grande desafio para os Movimentos Sociais na superação desses impasses é não confundir a Educação do Campo com a Pedagogia do Movimento e ao mesmo tempo não trabalhá-las em uma visão antinômica, como coisas separadas. Se os Movimentos Sociais entenderem a Educação do Campo somente na sua dimensão de política pública e de educação escolar e continuarem a pressão, mas apenas pelo direito, recuando na disputa pelo conteúdo da política e pela concepção de campo e de educação, estarão abrindo mão da identidade que ajudaram a construir e estarão eliminando a contradição pelo pólo da educação rural modernizada.

A Educação do Campo deve modernizar e ter o conhecimento, mas que não se perca os valores e a própria identidade do camponês. A educação do campo deve trabalhar com as diversas situações do cotidiano, adquirir conhecimento e uma vida de qualidade, em suas diversas dimensões.

3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Silva e Pasuch (S/A, p. 1) é de extrema importância a abordagem da concepção de infância do campo, porque também é diverso o nosso campo; como se destaca na Orientação Curricular para a Educação Infantil do Campo. Na relação com espaços e tempos que caracterizam o campo brasileiro, as crianças vivenciam suas infâncias imersas em seus grupos culturais e constroem, com adultos e outras crianças, sua autoestima e suas identidades pessoais e coletivas.

Vygotsky (1989, p. 64) menciona que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem de duas formas: primeiro nível social e depois o nível individual. O primeiro mencionado é entre as pessoas (interpsicológica) e o segundo no interior da criança (intrapsicológica).

Partindo para uma retomada histórica, e tomando como marco histórico o século XII, podemos afirmar com Ariès (1981, p.17):

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura cotidiana do século XI nos dá informação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão.

As Orientações Curriculares na Educação Infantil do Campo (n/a, p. 4), apresenta contribuições e discussões no âmbito da Educação do Campo, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), destaca que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Sendo assim, durante o processo de construção do conhecimento, ainda convém salientar que compreender conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças é o grande desafio da educação infantil.

Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, entre outros, possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil

apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p. 22).

A educação infantil é oferecida em creches e pré-escolas e integra o sistema de ensino como primeira etapa da educação básica. “A Educação Infantil deve pautar-se pela dissociabilidade entre o cuidado e a educação” e dentre seus objetivos está o de “Assegurar a qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)” (Brasil, 2005, pp.17-19).

Vygotsky (2008, n/p) compreende que durante o início da idade escolar as funções superiores adquirem papel de destaque no processo de desenvolvimento. A atenção involuntária passa a ser voluntária, a memória mecânica se transforma em memória lógica. Mesmo com essa afirmação, entende ele que a criança não tem controle total sobre essas capacidades e que para controlá-las, precisa antes, apropriar-se delas. Assim, o conceito é submetido à consciência somente quando faz parte de um sistema, portanto, adquirido por um processo de generalização que significa.

Dessa forma, recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) são específicos para creches e pré-escolas, espaços institucionais educacionais conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Conforme o Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica (2002, p. 1) na Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, que reconhece o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira.

Em algumas escolas do campo como, por exemplo, as escolas do norte do Paraná já receberam instruções e preparação para pedagogos e professores da educação infantil no ano de 2018 e 2019, para que a elaboração do planejamento seja adaptada conforme a BNCC, elas trarão antecipação do ensino infantil, no planejamento são apresentados os eixos e utilizado as habilidades a serem desenvolvidas.

A escola deve ser pensada como parte do projeto de desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade no campo, no âmbito das DCNEI, possibilidades de que as creches/pré-escolas contextualizem os calendários, tempos e atividades, interagindo com as condições naturais e culturais de seu entorno, tal como estipulado também nas Diretrizes do Campo suas especificidades meio este que não possui especificado na BNCC.

3.2 ÁREAS DO CONHECIMENTO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ENSINO MÉDIO.

A Proposta Curricular da Educação do Campo (2019, p. 2) para o ensino fundamental é apresentada junto as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, são documentos norteadores para a futura produção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Proposta Pedagógica Curricular (PPC) como os das escolas do campo e escolas itinerantes.

Tais documentos representam o processo de reconhecimento da cultura e especificidade dos povos do campo e da educação do campo, considerando este momento uma oportunidade de reconstruir a Proposta Pedagógica Curricular de cada disciplina ou área do conhecimento, de acordo com a realidade e organização de cada escola do campo podendo estabelecer conexão entre as disciplinas que estabelecerão ligação na totalidade.

✓ **Área de ciências da natureza:**

A área de ciências da natureza tem como objetivo analisar e compreender a natureza e suas complexidades sabendo dos elementos que é composto o ser humano

Os quadros das disciplinas da área de Linguagens e Códigos, das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas foram construídos a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008), recebendo reformulações a partir da contribuição de vários educadores de escolas de acampamento, dos assentamentos Marcos Freire e Irene Alves, dos NRE de Laranjeiras do Sul (no caso de Física) e de Guarapuava (no caso de Língua Estrangeira Moderna, Ciências), das

Universidades (UNICENTRO E UNIOESTE) e do Setor de Educação do MST do Paraná.

Nas áreas Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza buscamos nas Diretrizes, no caso de Arte, os conteúdos estruturantes (que não têm o mesmo entendimento nas diferentes disciplinas), os conteúdos básicos e específicos. Foram acrescentadas poucas modificações nos estruturantes e básicos e um pouco mais nos específicos (algumas disciplinas tinham um nível pequeno de detalhamento). Também foram pensados e explicitados alguns aspectos sobre o contexto do campo.

✓ **Área de ciências humanas:**

Na área de Ciências Humanas, primeiramente foi desenvolvido um levantamento de alguns Projetos Político-Pedagógicos de escolas do NRE de Francisco Beltrão. Constatou-se nesse trabalho que a maioria das disciplinas dessa área não havia um detalhamento acerca dos conteúdos específicos, dos quais identificavam basicamente alguns estruturantes ou básicos. Com isso, iniciou-se a construção de uma primeira versão de definição de conteúdo específica nas diversas disciplinas da área a partir das próprias orientações das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008).

3.3 O ENSINO MÉDIO NA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece o Ensino Médio (EM) como uma etapa que finaliza a Educação Básica, definindo como a conclusão de um período de escolarização que tem suas finalidades asseguradas no art.35:

- I - a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996, art. 35)

As escolas com ensino médio precisam nortear os fundamentos e práticas no atendimento aos estudantes, adolescentes, jovens ou adultos como os: indígenas, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação, quilombolas, pessoas do campo, pessoas privadas de liberdade, trabalhadores, entre outros e que esses sujeitos devem ser respeitados em suas diversas expressões de sexualidade, gênero e etnia.

No art. 28 da Lei n.º 9.394, de 1996, estabelece o direito dos povos do campo a uma oferta de ensino adequada às suas peculiaridades e diversidade sociocultural e econômica, atendendo às lutas dos movimentos sociais.

A Educação do Campo visa oferecer uma educação escolar integrada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo com qualidade social para promover a efetividade do processo de ensino e de aprendizagem. Sua proposta pedagógica para oferta na etapa do EM deve se adequar a diversidade do meio, observando os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum Curricular e os princípios que orientam Educação Básica brasileira. (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012);

Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2002, p.67).

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006, p.39) traz à reflexão da valorização a cultura do campo atrelada à comunidade. Isso propicia uma identidade sociocultural que leva o aluno a transformar o mundo. Destaca ainda que a Cultura e a Identidade são conceitos que devem ser problematizados a partir da própria trajetória de vida dos alunos; de acordo com os estudos de Fontana, Silva, Karachenski, (2013, p. 5474):

[...] a construção da identidade está diretamente relacionada à natureza do conhecimento veiculado no currículo escolar. Portanto, o currículo escolar tem um grande efeito no processo de construção da identidade dos estudantes, pois pode direcionar o ensino para conservação de situações de discriminação e marginalização dos povos subalternizados quanto pode questionar os arranjos sociais em que estas situações se sustentam.

A respeito da cultura e identidade, Caldart (2004, p.34) ressalta que, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, é preciso recuperar os valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como, reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal às causas coletivas.

Silva e Piassa (2014, p.15) enfatizam que a educação do campo já possui grandes avanços, no entanto, é um debate que deve estar sempre presente nas escolas do campo, pois possui suas contradições em relação ao estado de direitos aos sujeitos do campo. Tendo a compreensão da luta pela terra e as condições dignas de trabalho no campo.

Paraná, (2006, p. 35) observa que as problemáticas centrais levantadas pelos povos do campo necessitam de especial tratamento no ambiente escolar, trazendo consigo os relatos, os debates dando ênfase aos temas propostos por professores e diversos movimentos e organizações sociais. Estas problemáticas são centrais a serem observadas no conteúdo.

Como foi descrito na Formação em Ação ([2016], p.6) a forma de estabelecer o diálogo entre os eixos temáticos, as áreas do conhecimento/disciplinas e os seus conteúdos estruturantes, deve enfatizar as problemáticas onde os estudantes estão inseridos: a realidade local. Já as áreas/disciplinas constituem-se em instrumentos intelectivos que permitirão a materialização da leitura da realidade, o educador fará a relação entre o eixo temático que é o tema relacionado com a realidade e a relação com o conteúdo da disciplina e deste modo poderá ser aplicado de forma interdisciplinar.

3.4 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O processo de avaliar está presente em nosso dia a dia, temos então uma maneira de avaliação. Esse procedimento também acontece no contexto escolar, a qual se concretiza por meio das avaliações dos alunos, que devem comprovar o que, e quanto aprenderam.

As avaliações que estão sendo apresentada pela BNCC não são pensadas de acordo com as especificidades de cada educando, mas sim de selecionar os alunos. De forma alguma o procedimento avaliativo deve classificar ou instigar pressões competitivas. Desta forma a avaliação tem se tornado uma forma de exclusão onde os estudantes que não atingirem determinada meta são muitas vezes excluídos do processo de aprendizagem, o que acaba afetando também a autoestima do educando.

Já conforme Hoffmann (1997, p.16) a dicotomia educação e avaliação é um grande engano. É preciso a reflexão a respeito desta compreensão equivocada da avaliação como julgamento de resultados porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa.

Camargo Klock (2014, p.10) já passam a argumentar a forma e o objetivo que se pode ter a respeito da avaliação:

[...]a avaliação acontece em muitos casos para reprovar o educando, não sendo vista como um instrumento que possa auxiliá-lo na aprendizagem. Sem falar nos casos existentes no quesito pontos, se realizar tal atividade, ou apresentar o caderno com as tarefas, ter um bom comportamento ganha ponto, mas afinal o que esse ponto tem a ver com o que realmente se espera do processo ensino aprendizagem.

Talvez seja esse um dos motivos em que a avaliação se torne descontextualizada, pois muitas vezes ela é realizada conforme o interesse do professor ou do próprio sistema de ensino, sem levar em consideração o que foi ensinado.

O professor para mostrar seu poder quanto educador, tem uma postura um tanto inadequada, principalmente quando esse educando não consegue atingir a média tem notas baixas, nesse caso o professor deixa bem claro que ele pode reprovar, e é a nota que domina a pratica escolar.

Na pedagogia do exame enfoca-se as notas e provas, deixando a desejar no aprendizado, sendo que na realidade ela deveria auxiliar na aprendizagem. Essa pedagogia só é útil para desenvolver a submissão do ser humano. O

modelo da prática da avaliação neoliberal conservador tende a ser autoritária, exigindo o controle dos indivíduos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Colégio Iraci Salete Strozak (2013, p.58) os critérios de avaliação são a apreensão do conhecimento, participação, assiduidade, interesse, e a busca pelo conhecimento de qualidade dos trabalhos problematização, questionamento, combinados de turma ou coletivo.

E ainda, a proposta da Educação do Campo os traz como critério e instrumentos de avaliação. Instrumentos são provas orais e escritas individuais e coletivas, seminários apresentação oral e escrita em forma de mural e painéis, atividades de fixação, pesquisa, trabalhos bibliográficos, pesquisa de campo ou laboratorial. Estes, entre outros, que deveram estar presente no plano de trabalho de educadores profissionais em acompanhamento com a equipe pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste estudo buscou esclarecer as duas concepções e princípios distintos, e algumas contradições da BNCC e a Educação do Campo. Esta forma se dá principalmente por diferentes concepções das políticas sociais e até mesmo partidário. Por mais que possua políticas públicas a educação possui também interferência progressista burguesa que defendem uma educação pautada no sistema capitalista e limites que são geradas pela demora de efetivação destas políticas.

A Educação do Campo preconizada pela Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, busca uma perspectiva de educação crítica, coletiva e emancipatória. Na medida em que concebe a escola como um espaço social específico em comunicação com o espaço social mais amplo, cujas mudanças precisam refletir as necessidades e as potencialidades socioeconômicas do lugar em que vivem os sujeitos do campo, de modo que ali possam permanecer e se desenvolver da melhor forma.

Longe de ser um fim, esta pesquisa abre leques para novas maneiras de se olhar como a educação vem sendo planejada, a hipótese destacada comprova-se a efetivação de influência da BNCC na Educação do Campo que é fruto de lutas sociais no país.

A presente pesquisa de investigação documental permitiu a obtenção de dados e a comparações entre os teóricos que trouxeram elementos fundamentais da temática da Educação do Campo. Tanto os documentos quanto a BNCC em si agregam uma compreensão dessa realidade.

A experiência da pesquisa nos ensinou que há muitas questões a serem discutidas e enfrentadas para se valer de fato as políticas públicas e a BNCC, que não destaca em suas propostas formas que levem em conta as especificidades da proposta da Educação do Campo. Um saber que modifica e transforma realidades sociais, culturais e acadêmicas.

As etapas deste processo possibilitaram entender através do objetivo a intencionalidade no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular que não é uma novidade e sim uma continuidade. Com isso, permitiu destacar as concepções da Educação do Campo e sua especificidade enquanto direito adquirido, deste o deslocamento a escola até a valorização dos sujeitos do modo em que vivem.

No texto apresentam-se resultados da análise, em que principalmente as políticas públicas vêm sendo atacada, é entendida como processo de disputas de projetos governamentais realizados por colocar mecanismos utilizados por fundações e institutos privados no comando das políticas educacionais Brasileira, assim como a Base Nacional Comum Curricular.

Interesses este que instigam a pensar uma educação competitiva que faz a seleção do melhor aluno por uma nota não identificando as dimensões do ser humano. Neste sentido, os educandos devem desenvolver as competências que são distribuídas durante a educação básica, mas de certa forma não trazem alternativas para quem não teria de fato um desempenho adequado.

As contradições apontadas, entre tantas, está a questão da área do conhecimento da BNCC e da Educação do Campo traz de forma diferenciada entre

as disciplinas que compõem a área do conhecimento e também a obrigatoriedade do ensino de inglês sem uma forma opcional entre outras línguas, sabendo da diversidade cultural que se encontra em no Brasil.

E sabendo que a BNCC já está sendo imposta em vários estados Brasileiro que os projetos políticos pedagógicos já devem ser atualizados se adequando aos conteúdos apresentados pela BNCC assim seguindo as orientações dos núcleos regionais estaduais de Educação.

A BNCC traz uma visão capitalista de educação a qual é inversa com divergência da Educação do Campo que luta pela valorização do homem no campo valorizando seus saberes e na mesma forma busca em sua proposta de ensino com que o camponês busque sim estudar e ter uma formação, mas que a base comum vem produzindo com educação técnica e modernização tão ampliada onde o acesso é delimitado para o homem do campo e o governo não possui recurso para este investimento, como podemos vivenciar uma certa ameaça a população brasileira na educação.

Não buscar um engessamento das dimensões formativas no documento da BNCC, mas o seu reconhecimento enquanto modalidade e sua contribuição para formação do sujeito do campo, pois o Silenciamento da Educação do Campo no documento da BNCC, na atualidade, tem assumido centralidade nas políticas educacionais do Brasil, ele pode ter grande impacto sobre as políticas voltadas para a educação da população do campo.

A proposta de ensino da Educação do Campo busca trazer mais perto de sua realidade, claro trabalhando do mais aproxima ao mais amplo, e os conteúdos abordados pela BNCC vem de forma obrigatória impondo seu conteúdo selecionado para serem trabalhados nas escolas. A proposta da BNCC é desenvolver as competências e habilidade que serão desenvolvidas na escola pelo professor que estimular os alunos, podemos tirar as próprias conclusões que a proposta de Educação do Campo podemos dizer que as competências a ser desenvolvida no momento certo de sua fase própria e do desenvolvimento do aluno respeitando seu tempo e não acelerando a aprendizagem de cada um.

Forma esta que vai deixando de aplicar conteúdos que seriam de fato essenciais em realidades distintas e que, em um país como o Brasil que possui uma imensa diversidade cultural, política, econômica e social, e acaba priorizando uma forma de conteúdo para seguir uma concepção voltada para mercado de trabalho.

Ao identificar alguns riscos que se tem com a Educação do Campo que terá de se precaver para não se submeter a tudo que está sendo imposta como os conteúdos e avaliações entre outras questões que a base propôs e a alternativa para a Educação do Campo e se amparar com o que as brechas que surgem alternativas para seguir proposta que hoje se tem.

A avaliação é um dos meios que as escolas do campo de tal modo busca forma fazer seleção de quem é melhor e não traz uma proposta para qual a melhor forma de avaliar o educando com diferentes contextos.

Esta política acima contatada já possui no ensino fundamental e médio nas escolas do campo que é para analisar o nível de aprendizagem dos educandos e é desafiador pensar em uma forma que não seja se submeter, mas se patrocinar de algum modo ou mostra que de fato a Educação do Campo e os educandos que estão presentes nestas escolas são pessoas capazes.

É neste sentido o contexto atual que é de enfrentamento e buscar forças externas de quem apoia a Educação do Campo e a suas políticas, utilizando estratégias e resistência a certas propostas. Quando não se considera a necessidade de se partir *da escola*, o alcance limitado das reformas já está dado no momento mesmo de suas proposições, visto que os educadores reinterpretam os dispositivos normativos e atribuem a eles novos significados.

Vamos arregaçar as mangas e resistir, pelas políticas públicas e nossos direitos na Educação do Campo pois é momento de resistirmos.

REFERÊNCIAS

A associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)>

http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf < acessado dia 18/10/2018.

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e ABdC/Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro, Ofício n.º 01/2015/GR, 9 nov. 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set. 2004.

BARBOSA, S. Maria Carmen (Org.). **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC/UFRGS, 2009. Disponível em >http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf< Acessado em 19/04/2018

BARBOSA, S. et al. O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil?

BARREIROS, D. **Base Nacional Curricular (BNCC) Sujeitos, Movimentos e ações políticas**. In 38º Reunião Nacional da ANPEd, 2017. Democracia em riscos: a pesquisa pós-graduação em contexto de resistência. Disponível em >http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_27.pdf< Acessado em 19/03/2019

BRANDÃO, Elias; Canuto. **A Educação do Campo no Brasil e desenvolvimento da consciência**. p. 11, 2012. Disponível em >http://www.estudosdotrabalho.org/texto/qt1/a_educacao_do_campo.pdf< Acessado em 07/03/2019

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 01/11/2018.

Brasil, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 1998.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> .Acesso em 12/04/2019

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo.** Brasília, 2002.

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto** 6.040/2007 da Presidência da República, **Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais.** DF, 2007.

BRASIL. **Decreto** nº 5.051 de 19 de abril de 2004, Convenção nº 169 da Org. Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, 2004

Decreto 7.352, de 4 novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA.**2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 06/03/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de Educação.** Lei nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em>: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm .< Acessado em 05/02/2019>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em: 05/11/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica.** -Brasília: MEC, SEB, p.36, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo:** marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF, INEP,

BRASIL, Decreto nº 5.051. **Sobre Povos Indígenas e Tribais**: MEC/SEF, 2000-2002.

CALDART, Roseli Salete (2004). **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular. p.71,2004

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em Construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis RG.ed: Vozes, p. 147-158. 2004.

CALDART, Roseli. Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do campo**. Org. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO; Gaudêncio. Rio de Janeiro; São Paulo: Ed. Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão popular p. 257- 265, 2012.

CALDART, Roseli. Salete. **Educação do Campo: Nota Para Um Análise de um Percorso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar /jun.2009

CALDART, Roseli. Salete. Sobre Educação do Campo. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Campo. Políticas públicas: educação. Brasília: Incra-MDA**, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

CALDART, Roseli. Salete. Sobre educação do campo. In: **III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**, Luziânia/GO, de 2-5 out, 2007. Disponível em: >
http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf <Acesso em:20/04/19

COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK. **Projeto Político Pedagógico do colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e das Escolas Itinerantes**. 2013.Rio Bonito do Iguçu: CE-CISS,2013

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 33-42, maio 1992. Disponível < <http://www.scielo.br/pdf/tes/v4n1/09.pdf>> Acessado em 27/02/2019

D'Avila, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**.2018.129f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UNICENTRO. Guarapuava, 2018.

Debates em Educação. Maceió, Vol.8, n^o16, jul./dez.2016. Disponível em ><http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>< Acessado em 25/03/2019.

DIAS, J.P. NOGUEIRA, L. O Político-Ideológico na (nova) Base Nacional Comum Curricular: uma análise discursiva das “Competências” e “Habilidades”. **VIII SEAD. O político na análise do discurso Contradição Silenciamento Resistência**. Recife 12-15 set,2017.

FEIJÓ, José Roberto de Oliveira. **Economia do Conhecimento e Educação: A fabricação do sujeito microempresa como modo de existência**. 2016, p.101. Tese de doutorado em Educação na Universidade Federal de Pelotas-UFP, Pelotas-RS, 2016.

FERNANDES, Bernardo, Monçano. MOLINA, M, C. **O campo de Educação do Campo**. In: MOLINA, M, C; JESUS, S, M,S,A.(orgs).Por uma educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do campo,2004.

FERRETTIL, Celso João. **A Reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. São Paulo, vol.32n,93, maio, agosto,2018. Disponível em >http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142018000200025&script=sci_arttext < Acessado em 10/05/2019

FONTANA, Maria Iolanda. SILVA, Eliane de Souza. KARACHENSKI, Ineis Bernadete. A identidade e cultura dos sujeitos do campo no currículo escolar. **org.:** Cultura, Currículo e Saberes Agência Financiadora: CAPES. Curitiba 2013.

FRANCO, Luiz. Gustavo, MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a base nacional comum curricular: um olhar da área de ciências da natureza. **Revista Horizonte**. Belo Horizontes- MG,v.36,n.1,p.158,170,jan./abr.2018.>Disponível em<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582><acesado em 18/02/2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNE SP, 2000.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo, Brasília, v.24.n.85, p.3549,abr.2011><http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2484/2441>> Acessado em 28/10/2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "Escola sem Partido": Imposição da Mordça aos Educadores. **e-Mosaico**, Revista **Multidisciplinar de Ensino, pesquisa, extensão e cultura do intuito de aplicação**, v.5, n9 jun, 2016

HOFFMANN, Jussara, Maria, Lerch. **Avaliação Mito e Desafio**: uma perspectiva construtivista. Editora Mediação Porto Alegre, RS,1997.

KOLLING, Edgar, Jorge; NERY; Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo ,1999.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Políticas educacionais no Brasil**: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Caderno de pesquisa V. 46 nº159 p.38-62 jan /mar 2016.Disponível em > <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>< acessado em 07/04/2019

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Jisilaine Antunes. **Educação do Campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios**. In: **Conjectura: Filos. Educ.** Caxias do Sul, v. 20, p. 131-154, 2015.

LOMBARDI, José Claudinei. Periodização na história da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.32, p.200-209, - ISSN:16762584,dez.2008.Disponivelem<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art14_32.pdf> Acessado em 30/03/2019

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escolar Sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista: Educação & Sociedade**.v,38, nº139, p.507-524abrijun,2017. Disponível em:> http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200507&script=sci_abstract&lng=pt< acessado em 29/04/2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil v. 12, n. 3, p. 1530-1555 out-nov. 2014.Disponivelem>: <http://www.Redalyc.Org./articulo?Id=76632904006><. Acessado dia 06/04/2019

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O Conceito de espaço rural em questão. **Revista Terra Livre**.SãoPaulo:AGB,[s/v].n.19.p.95112,2002.Disponivelem<<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/160/148>> Acessado em 03/12/2018

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão.et al. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno. SANTOS, Thais Helena dos. Verbete sistema educacional Brasileiro. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em> <https://www.educabrazil.com.br/sistema-educacional-brasileiro/> < Acesso em: 30 de mai. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Celia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Em aberto, Brasília, v.24, n.p.1731, abr.2011. ><http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440> < acessado em 02/11/18.

MORAES, Maria Célia Maria de. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol1. n.14, p.7-25. Universidade do Minho Braga: Portugal, 2001. Disponível em> <https://core.ac.uk/download/pdf/25652827.pdf>< Acessado dia02/032019.

MORENO, Jean Carlos. **História na base nacional comum curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI**. **Revista: História e Ensino**. v.22, n.1, p.0727, jan./jun.2016. Disponível em:> <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158> < acessado dia 15/10/2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. **Plano de Estudo da escola Itinerante**. Cascavel:MST,2013.

OLIVEIRA Fernanda Neri de. Reflexões a Respeito da Reforma do Ensino Médio. In: **XVII SEDSemanada Educação UEL**. 845860, 2017 Disponível em><http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais/2017/sumario-anais-2017.php>< Acessado em 28/01/2019

OLIVEIRA, C. D. S. O Aluno do campo na escola urbana e sua diversidade Cultural. 2015, 56p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) Especialização em Educação e Diversidade Cultural. Universidade Federal do Pampa, RS. 2015. Disponível em > <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/handle/rii/660>< Acessado em 16/03/2019.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **“Os Eixos Temáticos das Diretrizes Curriculares do Campo a partir da realidade local”**. In: Formação em ação. [2016?] Departamento da Diversidade Coordenação da Educação do Campo Governo do Estado do Paraná. Disponível em>http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre2016/fa_dedi_edcampo_roteiro.pdf< acessado dia 16/04/2019.

PARANÁ. SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006. Disponível em>http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf< Acessado em 09/02/2019.

PICCININI, Cláudia Lino. NEVES, Rosa Maria Correa das. Crítica do Imperialismo e da Reforma Curricular Brasileira da Educação Básica: Evidência Histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do estado. **Revista: Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v 10, nº.1. p.184-206, mai.2018.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A Educação do Campo no Brasil e a Construção das Escolas do Campo 1. **Revista Nera**. Presidente Prudente, nº. 18 pp. 37-46 ano 2014.

QUEIROZ, João Batista Pereira. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas no campo. **Revista Nera**, Presidente Prudente SP. nº18, p.37-46, jan-jun,2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p.16,21, jan/abr.2013. Disponível em ><http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/979/989>< acessado em 13/01/2018

SANTACATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC,2005, p.4368.

SAPELLI, Marlene Lucia sibert.org. Material apresentado; Palestra: BNCC Base Nacional Curricular Comum historicidade do currículo e implementação, In: **Programa residência pedagógica**. UFFS-Laranjeiras do Sul, nov,2018.

SAVIANI, Dorneval. A Escola Pública Brasileira no longo do século XX (1890-2001). In: "III congresso Brasileiro: da universalização das primeiras letras ao plano nacional de educação(18902001)" Curitiba, nov,2004. **Anais eletrônicos**. Disponível em ><http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>< assésado em 06/01/2019

SILVA, Amanda Maria da. ARRUDA, Jaqueline Silva de. DUVERNOY, Doriele Andrade. Educação para o Aluno do Campo: Fechamento de Escolas do Campo e Silenciamento do Aluno do Campo na BNCC, primeiras aproximações. In: **Congresso Nacional em Educação VCONEDU**, n/p.2018 Disponível em >http://www.editorarealize.com.br/revistas/educ/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA5_ID1502_16092018160643.pdf< Acessado em 3/04/2019

SILVA, Edilma José da. Terra, território e educação: O fechamento das escolas no campo na mesorregião do sertão de alagoas. **Sociedade e Território Ed I-XXII ENGA**, Natal, vol. 27.p. 111-125, set. 2015.

SILVA, Ana Paula Soares da. PASUCH, Jaqueline. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. In: **SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimento-**

perspectivas atuais, 1, 2010. **Anais** Belo Horizonte: Faculdade de Educação - UFMG, 2010. Disponível em: >portal.mec.gov.br/docman/setembro2010pdf/6675orientacoescurriculares< acessado em 23/03/2019

SOUZA, Maria Antônia de. **A Educação do Campo no Brasil**. 20fs. Curitiba, 2016. A ser publicado pela APEND/SACAD. No prelo.

UMDIME. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio é divulgada pelo CNE**. 2018. Disponível em > <https://undime.org.br/noticia/05-12-2018-11-59-base-nacional-comum-curricular-bncc-do-ensino-medio-e-divulgada-pelo-cne-veja-o-documento>< acessado em 23/03/19

VIEIRA, Maria Nilceia Andrade. CÔCO, Valdete. Avaliação e Currículo na Educação Básica: a especificidade da Educação Infantil. **Revista: Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.11,n.3,p.81283,set/dez.2016. Disponível em > <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> <Acessado em 10 /03/2019

VIEIRA, Jarbas Santos. FEIJÓ, José Roberto de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular e o Conhecimento como Commodity. **Revista: Educação Unisinos**. Pelotas RG.V,22,n.1,p.3643,jan/mar,2018 Disponível em > <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.221.04/60746118> <Acessado em 20/11/2018

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, p.159.1989-1934.