

**Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Para Educação do Campo no Brasil:**  
Implicações e Perspectivas em Escolas de Assentamentos Rurais em Vitória da Conquista/BA

**National Common Curricular Base and Guidelines for Country Education in Brazil:**  
Implications and Perspectives in Schools in Rural Settlements in Vitória da Conquista/BA

Rosimeiry Souza Santana<sup>1</sup>

Cláudio Eduardo Félix dos Santos<sup>2</sup>

**Resumo:**

O presente artigo apresenta a política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Princípios da Educação do Campo, pautados na formação omnilateral. A questão norteadora de que maneira a BNCC se inter-relaciona com a Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com revisão de literatura e pesquisa de campo, sustentada no Materialismo Histórico-Dialético. Entre os resultados, constatamos que a Educação do Campo não se mantém exclusivamente sob viés emancipatório, verificamos a necessidade de pensar no currículo escolar, firmado no compromisso político que visa à formação humana, para além das habilidades e competências, já que por meio dessas categorias, o Estado se compromete apenas com o básico previsto na Base. Para tanto, faz-se necessário que a prática pedagógica considere as metas da BNCC que tratam da diversidade e da cultura, articulando-as ao currículo paralelo, também compreendido como “currículo oculto”. Em vista da formação baseada em aprendizagens essenciais, habilidades e competências, a BNCC está na contramão do Decreto 7352/2010, desmaterializando o resultado da luta por uma Educação do Campo como projeto histórico-social de reparação para a classe trabalhadora do campo.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Diretrizes Curriculares para Educação do Campo. Currículo Oculto. Educação do Campo. MST.

**Abstract:**

This article aims to present the policy of the National Common Curricular Base (BNCC) and the Principles of Rural Education, with a view to omnilateral training, whose guiding question is: how does the BNCC interrelate with the Curricular Guidelines for Education? Rural Education? This is a qualitative research, literature review and field research, inspired by Historical-Dialectic Materialism. Among the results, we found that Rural Education still does not remain exclusively under an emancipatory bias, we found that it is still necessary to think about the school curriculum, established in the political commitment that aims at human formation, in addition to skills and competence, since through Of these categories, the State only commits to the basics provided for in the Base. To this end, it is necessary for pedagogical practice to consider the goals of the BNCC (2018) that deal with diversity and culture, articulating them with the parallel curriculum, also understood as a “hidden curriculum”. In view of training based on essential learning, skills and competencies, BNCC goes against Decree 7352/2010, dematerializing the result of the fight for Rural Education as a historical social project of reparation for the rural working class

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Brasil. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED.) Membro do Grupo de Pesquisa Museu Pedagógico: Memória e História das ideias pedagógicas contra-hegemônicas; Bolsista da CAPES. Correio eletrônico: [rosysantana007@hotmail.com](mailto:rosysantana007@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Pesquisa Museu Pedagógico: Memória e História das ideias pedagógicas contra-hegemônicas; do HISTEDBR e do Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UNESP). Correio eletrônico: [claudio.felix@uesb.edu.br](mailto:claudio.felix@uesb.edu.br).

**Keywords:** Common National Curriculum Base. Curricular Guidelines for Rural Education. Hidden CV. Rural Education. MST.

## **Introdução**

O manuscrito em questão apresenta uma discussão sobre os direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e suas implicações em torno do trabalho docente, cujo *lócus* são escolas localizadas em áreas de assentamentos e áreas rurais, também compreendidas como escolas do campo. O propósito foi analisar as políticas educacionais, direcionadas à Educação do Campo, estabelecidas no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010).

O artigo questionou de que maneira a BNCC se inter-relaciona com a Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo. Para tanto, investigamos sobre como as metas da BNCC se inter-relacionam com os Princípios da Educação do Campo, sobretudo em relação à prática pedagógica, ao tempo que analisamos se os direcionamentos da BNCC contemplam a formação humana voltada para a emancipação do sujeito.

A pesquisa analisou sobre como a BNCC contribui para formação humana, além de observar os direcionamentos da BNCC para a Educação do Campo, ao considerar que a Educação do Campo tem entre seus princípios a formação integral do ser, também, compreendida como formação omnilateral (Frigotto; Ciavata, 2012).

Frigotto e Ciavatta (2012, p. 265) tratam do conceito de omnilateralidade e afirmam que:

[...] Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação Omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação Omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, trata dos princípios da Educação do Campo e possui inter-relação com a BNCC, o que fica evidenciado na prática pedagógica em espaço escolar.

O manuscrito recorreu à abordagem qualitativa, intermediada por ferramentas da pesquisa bibliográfica associada à pesquisa de campo, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, sob o número 5.110.700. O trabalho empírico efetivou-se pela entrevista

semiestruturada. Para Gonçalves (2001, p. 67), é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada, “[...] Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou mesmo reunir um conjunto de informações a serem documentadas”. Dessa maneira, inferimos que essa etapa da investigação, além de nos aproximar do ambiente da pesquisa, também nos proporcionou apreender nosso objeto de estudo.

As informações do contexto empírico abarcam os conteúdos que tratam de uma realidade particular, e também retratam uma totalidade. Tais informações foram produzidas mediante a participação de educadoras e integrantes do Setor de Educação do MST, que lecionam em escolas de assentamentos rurais em Vitória da Conquista — BA, no Território de Identidade Sudoeste Baiano interior da Bahia.

Vitória da Conquista está localizada a 515 km de distância da capital do estado, a cidade de Salvador, via BR-116 (Instituto [...], 2023, *on-line*). Estende-se por uma área geográfica de 3.405,6 km<sup>2</sup>, com um quantitativo populacional estimado em 341.128 habitantes, o que a caracteriza como o “terceiro maior município do estado da Bahia, bem como do interior do Nordeste, com exceção das regiões metropolitanas” (Instituto [...], 2023, *on-line*).

A Rede Municipal Pública de Ensino conta com 160 (cento e sessenta) unidades escolares, das quais 82 (oitenta e duas) escolas estão localizadas nos espaços urbanos, enquanto 78 (setenta e oito) nos espaços rurais (QEDU, 2021). Esse quantitativo inclui as escolas em Assentamentos rurais e as escolas nas Comunidades Remanescentes de Quilombos. Em 2021, o município alcançou a pontuação 5,6 na avaliação do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a média obtida no processo da avaliação está acima da nota projetada, de 5,2 pontos (QEDU, 2021).

Ao apresentamos a realidade educacional do município, consideramos a visão de Libâneo (2004, p. 46), quando trata sobre a relevância social da escola, segundo ele,

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica.

Ao considerarmos essa concepção acerca da função social da escola, apontamos o panorama da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista para contextualização da realidade educacional do município. Em 2021, foi contabilizado um total de 46.401 (quarenta e seis mil e quatrocentas e uma) matrículas no Ensino Fundamental, das quais, 34.074 (trinta e

quatro mil e setenta e quatro) foram nos espaços urbanos, já 12.327 (doze mil e trezentos e vinte e sete), nos espaços rurais, que contempla as escolas em áreas rurais sem especificações, em Área de Assentamentos Rurais e em Áreas Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ). A Rede Municipal de Ensino oferta os serviços de Educação Básica, desde a Educação Infantil na modalidade creche, pré-escola; educação em anos iniciais; educação em anos finais; Educação Especial e Educação para Jovem e Adulto (EJA) (QEDU, 2021).

Os resultados provenientes da investigação foram triangulados com base na compreensão de Günther (2006) de que a pesquisa abrange uma variedade de técnicas na coleta de informações. Com isso, essa triangulação dos dados possibilitou acessar as diferentes fontes de informações, que incluiu ferramentas da pesquisa bibliográfica e documental, dados estáticos e da legislação educacional do país, documentos do Setor de Educação do MST e pesquisa de campo. Instrumentos que possibilitaram uma aproximação com a realidade concreta do objeto em questão, cuja finalidade foi preservar a integridade dos dados empíricos, com isso, evitar distorções das informações.

A análise dos dados baseou-se em apontamentos descritivos referentes às propostas pedagógicas da escola, assim como em categorias temáticas, as quais envolveram as dimensões organizativas, políticas, teóricas e pedagógicas das referidas propostas e dos Princípios Educacionais no MST, dispostos no Cadernos de Educação nº 8. Assim, as categorias temáticas foram integradas às seguintes alternativas: a) Princípios da Educação no MST e o PPP da Escola M. Fábio Henrique; b) Projeto educacional do capital e o Projeto para Educação do Campo.

Dessa forma, essas categorias temáticas, enquanto termos marcadores, fundamentaram as análises do Caderno de Educação nº 08 e do Projeto Político Pedagógico da escola *lócus* da pesquisa, entre outros documentos selecionados para o procedimento. A pesquisa de campo foi inter-relacionada com as discussões teóricas, com isso, agrupamos os trechos dessas comunicações orais, aqui compreendidas como *Unidade de Registro* e *Unidade de Contexto* inspiradas em Bardin (2016). As *Unidades de Registros* remetem ao conteúdo proveniente da entrevista, semelhantes e/ou incomum, baseados no contexto destas narrativas, aqui reconhecidas como *Unidade de Contexto*, que versam sobre a relação do conteúdo com as categorias em análise: a) Princípios da Educação no MST e o PPP da Escola M. Fábio Henrique; b) Projeto educacional do capital e o Projeto para Educação do Campo.

Dessa forma, a etapa Análise de Conteúdo perpassa pela de escuta das gravações e transcrição das entrevistas, categorização temática, agrupamento dos registros e contextos,

seguidos das inferências e interpretações. As categorias temáticas foram selecionadas conforme semelhanças em relação às informações produzidas no decorrer do processo investigativo.

### **Base Nacional Comum Curricular: conceitos e concepções**

A Constituição Federal atribui ao Estado a responsabilidade pela garantia das políticas educacionais no país. Conforme previsto no Artigo 210, o Estado preconiza um modelo de ensino baseado em políticas de educação que possam dispor de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, *on-line*). Tal enunciado permeia a seguinte reflexão: é possível um modelo educacional que preveja uma formação básica, amparada em um conteúdo mínimo que promova valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais, destacados no artigo mencionado?

Tal questionamento emerge de uma memória da luta das organizações sociais por um projeto de educação para classe trabalhadora e, diga-se de passagem, os Movimentos Sociais do Campo foram protagonistas nesses espaços de atuação (Ribeiro, 2010). A propósito, o Decreto Federal nº 7.352/2010 dispõe dos Princípios da Educação do Campo e é resultado das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras de campo. O artigo 2º do referido Decreto trata do “incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação” (Brasil, 2010, *on-line*). Ele tem o objetivo de promover as articulações das experiências decorrentes do processo de ensino-aprendizagem, direcionando-os para o desenvolvimento humano, social e econômico do sujeito nos espaços do campo, onde o trabalho adentra na dinâmica escolar como princípio educativo.

Contudo, em 2015, surge o Movimento Todos Pela Base em defesa de um currículo nacional unificado para todo país. Após um longo período de posicionamentos políticos em defesa da proposta por uma BNCC, ela se configura enquanto política unificada de direcionamento educacional curricular em todo país. Nessa circunstância, foi implementada pela Lei nº 13.415/2017, que consolida a BNCC como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2023, *on-line*). Nesse sentido, o primeiro recorte para esses estudos perpassa pelas preocupações e motivações de compreender a finalidade da política delineada pela BNCC, em vista dos

aspectos direcionados às aprendizagens essenciais que consideram o desenvolvimento das “habilidades e competências<sup>3</sup>”.

Diante dessas definições, nos empenharemos em evidenciar as aproximações e os distanciamentos entre a BNCC e a Educação do Campo, com a finalidade de evidenciar sobre de que maneira a BNCC se inter-relaciona com o Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010, que estabelece os Princípios da Educação do Campo. Cabe considerar que a proposta da BNCC é, por intermédio de aprendizagens essenciais, pautada no desenvolvimento de habilidades e competências<sup>4</sup>, assegurar que “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, *on-line*). Esse processo deve ser efetivado ao longo das etapas da Educação Básica.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 7).

A ênfase maior dessa discussão é garantir as devidas reflexões acerca das implicações de um currículo que não esteja explícito em sua estrutura normativa, bem como os conteúdos que favoreçam a formação humana numa perspectiva omnilateral, haja vista que, em 2010, a Educação Campo foi consolidada enquanto política pública e modalidade educacional. Tal política foi implementada às custas de um processo histórico de disputa, em que as organizações sociais defendiam a educação conforme a realidade da classe trabalhadora. No entanto, em 2015, a BNCC desenha uma espécie de contraposição a essa modalidade educacional, quando define em suas finalidades a unificação do currículo em todo território nacional, portanto, uma política de sistema único curricular, no ano de 2018.

---

<sup>3</sup> “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, *on-line*).

<sup>4</sup> “[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos<sup>10</sup>. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)” (Brasil, 2018, p. 13).

O Quadro 1, a seguir, apresenta as dez competências gerais estabelecidas no documento final da BNCC.

**QUADRO 1**— Dez Competências gerais da BNCC

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
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 criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade
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, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

**Fonte:** elaborado com base em Brasil (2018).

A aproximação das dez Metas da BNCC, estabelecida na versão final do documento, em sua aparência, remete a todas as necessidades educacionais dos indivíduos, em toda e qualquer região do território nacional. No entanto, mesmo diante do potencial de argumentação da mídia — para convencer a sociedade de que a BNCC é a solução para os problemas educacionais no país — entendemos que a BNCC dispõe de metas gerais em um currículo comum, ou seja, é estabelecido todo um sistema pré-moldado de formação escolar, o qual compreendemos como engessado, que se opõe ao contexto das especificidades regionais no cenário brasileiro (Branco *et al*, 2019).

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, em vigor na BNCC, inter-relacionam-se e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, articulando-se

na construção de conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (Brasil, 2018, p. 07).

O conceito de competência, adotado pela BNCC, perpassa pela discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, sobretudo quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesse aspecto, Branco *et al* (2019, p. 273) argumentam que a “BNCC, apesar de ser um documento normativo para a Educação Básica, se direciona mais para uma reorganização curricular, sob a égide da influência do empresariado e de interesses de órgãos internacionais e, por sua vez, do capital”. Para os autores, as variáveis que determinaram a BNCC estão associadas às relações entre o Estado e o sistema produtivo, na perspectiva de proporcionar uma formação escolar direcionada a habilitar o indivíduo para o trabalho remunerado.

Apesar dessa discussão não está delimitada neste texto, ressaltamos que essa reflexão precede esta análise, tendo em vista a necessidade de avançarmos na compreensão acerca das configurações da BNCC, para além da implementação do currículo em seus respectivos estados e municípios.

### **A Base Nacional Comum Curricular e as implicações para Educação do Campo**

Uma reflexão plausível emerge diante dessa questão, como é possível uma BNCC ser implementada em nível nacional sem que exista um Sistema Nacional de Ensino? Sendo assim, Saviani (1999) aponta sobre a ausência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil. Para o autor, a criação de um Sistema Nacional de Educação não está em desacordo com o sistema federativo, pelo contrário, segundo ele, o Brasil necessita de um Sistema de Ensino consolidado, que garanta, implemente e efetive as políticas educacionais, enquanto política de Estado.

Oliveira (2009) sinaliza sobre as discontinuidades, rupturas e permanências das políticas educacionais no país, sobretudo em período de transição de governo. A autora confirma que as rupturas das políticas públicas ocorrem devido à configuração de cada programa de governo. Desse modo, apreendemos que tanto as rupturas quanto as permanências são resultado da ausência de um sistema unificado para educação. A autora evidencia que as discontinuidades nas políticas educacionais consolidadas geram graves prejuízos à sociedade.

Compreendemos que a criação de um sistema unificado de ensino para todo o território brasileiro, observando suas diversidades, precisa ser elaborado de forma a corresponder com as perspectivas da igualdade, equidade e transversalidade. Nesse sentido, para que tenhamos

políticas educacionais contínuas e permanentes, isto é, de Estado, é preciso que tenhamos um sistema unificado e universalizado de ensino para atender de forma eficaz às demandas educacionais de uma nação, que opera sob o sistema federativo.

Branco *et al* (2019) defendem a necessidade de se compreender as desigualdades presentes na esfera da educação, quando se consideram diversas regiões, municípios e escolas do país, muito embora tais especificidades não signifiquem respeito aos “níveis de qualidade”. Diante disso, pode-se concluir que a educação não é uniformemente equitativa em todo o território nacional.

No que diz respeito a tal situação, consideramos que este resultado advém, sobretudo, da distribuição desigual dos recursos financeiros, ou seja, da falta de investimentos. Nesse ponto reside um dos principais objetivos pela defesa da efetivação de um SNE, pois, acreditamos que, juntamente com o Regime de Colaboração, este possa ser capaz de corrigir, ou pelo menos minimizar, essas desigualdades e promover uma educação mais justa, democrática e equitativa. Convém ressaltar que o problema não está na universalização da Educação Básica, ou na descentralização, mas, sim na forma como esses eventos foram implementados e, principalmente, na sobrecarga imposta aos municípios, resultando na precarização e na perda de qualidade dos serviços públicos essenciais, estando dentre eles, a Educação. Justificando a ideia anterior, é possível indicar que a universalização é imprescindível para que todos tenham acesso à Educação Básica (Branco *et al*, 2019, p. 276).

Sendo assim, compreendemos que existe uma fragilidade na BNCC, a qual destacamos no decorrer da investigação. Tal fragilidade remete às metas da BNCC que não demarcam explicitamente os Princípios da Educação do Campo para um currículo que deveria resguardar as especificidades educacionais. A forma engessada como a BNCC estabelece suas diretrizes está ancorada nos direcionamentos da LDB nº 9.394/1996, que se encontra obsoleta, já que não é feita menção à Educação do Campo, modalidade educacional reconhecida como política pública em 2010. Tais circunstâncias exigem indagar quais os direcionemos pedagógicos acerca das políticas para a Educação do Campo, em destaque na LDB em vigência. Isso porque, em seu contexto original, a LDB nº 9.394/1996, no artigo 28º, não faz nenhuma menção à Educação Rural, a qual contrapomos, visto que ela não atende, nem contempla a realidade da classe trabalhadora do campo.

Devido às conquistas históricas da classe trabalhadora, materializadas nas políticas educacionais para o campo, compreendemos a terminologia Educação Rural como obsoleta na referida LDB, tendo em vista que, em primeiro lugar, o termo rural remete a contradições do sistema capitalista, sobretudo, quando se cria a política das escolas agrícolas, a exemplo implementação da I Escola Rural Normal, em 1934. Segundo, por não atender as perspectivas dos movimentos sociais que conquistaram, consolidaram e implementaram, junto ao Estado, a Educação do Campo como política pública e modalidade educacional, firmada pelo Decreto

7352/2010, resultado da luta do Movimento pela Educação do Campo. Como afirmam Santos e Ferreira (2018, p. 201),

O Movimento de Articulação Nacional por Educação do Campo mobilizou debates em centenas de municípios e Estados do Brasil. As discussões em encontros, seminários e nas elaborações dos intelectuais do movimento foram registrados nos Cadernos Por Uma Educação do Campo. Dada a sua importância, os analisaremos com foco na discussão da teoria pedagógica que embasa a elaboração de currículos para as escolas no espaço rural.

Diante do conteúdo da BNCC e o comparando com o Decreto 7352/2010 — que dispõe sobre os Princípios da Educação do Campo e legitima uma proposta de currículo que atenda a necessidade e a realidade do sujeito em sua comunidade e em seus espaços de convivências — observa-se que existe uma lacuna nas questões direcionadas às especificidades relativas ao Decreto 7352/2010. Assim, a pesquisa em questão revela contradições que implicam na política de direito. Nessa concepção, pode-se considerar que a Base não retrata, no seu teor, a obrigatoriedade de manter no currículo das escolas localizadas em áreas rurais conteúdos específicos para as escolas do campo (Cogo; Cardoso, 2023).

Diante disso, entendemos que as metas da BNCC não apresentam, com clareza, uma proposta curricular que contemplem as especificidades da Educação do Campo, conforme delineado pelo Decreto nº 7.352/2010, o que podemos considerar como uma lacuna no contexto da aprendizagem e no processo da prática educativa. Nessa perspectiva, inferimos que tais lacunas exigem que educadoras e educadores tenham um posicionamento e o compromisso de promover a unidade para Educação do Campo, que pode se sustentar em um currículo oculto, o qual “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2000, p. 82). Nessa circunstância, é possível alocar os conteúdos específicos tanto para as escolas de assentamentos, como para as demais escolas localizadas em áreas rurais, situação confirmada nas narrativas das educadoras participantes da pesquisa:

Pode-se dizer que a unidade em torno da educação do campo é a necessidade de formulação de concepções, práticas e políticas de educação elaboradas pelos próprios povos do campo. Que emanem de suas necessidades, conhecimentos e experiências visando a superar o antigo modelo de educação rural por meio do qual a escuta e diálogo com o povo camponês era inexistente (Santos; Ferreira, 2018, p. 200).

Mészáros (2008) tece uma crítica à educação, para isso, considera que o capitalismo é, em sua totalidade, quem direciona as propostas educacionais com objetivos muito definidos e demarcados, isto é, uma educação que atenda aos interesses do mercado. “As soluções educacionais formais mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela

lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta [...]” (Mészáros, 2008. p. 45). Desse modo, esclarece que a educação deve estar a serviço da vida, para a transformação das realidades e para a emancipação humana (Mészáros, 2008, p. 47).

Nesse ensejo, compreendemos que é pela educação que o homem e a mulher mergulham no universo do conhecimento teórico, por meio da aprendizagem no processo da prática educativa. Para autor, a aprendizagem é algo inerente à natureza humana e deve estar a serviço do desenvolvimento da humanidade. Por isso, observamos que o processo de formação humana deve ser direcionado por um currículo que favoreça esse desenvolvimento humano, inter-relacionando a teoria à prática educativa, na formação de um pensamento contextualizado com a realidade social.

Santos e Ferreira (2018. p. 200) apontam que

A necessidade de teorias e práticas educativas que possibilitassem aos estudantes, professores e militantes camponeses uma visão de totalidade dos processos históricos e do conhecimento da natureza é considerada como fundamental na formação humana no MST. O esforço do MST para a realização desses objetivos fez com que, na década de 1990, este movimento protagonizasse intensas mobilizações e debates, realização de marchas e ocupações. Um dos resultados práticos no tocante ao avanço na construção do movimento por uma educação do campo se deu no ano de 1997, com a realização do I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária.

Saviani (1999), por sua via, esclarece sobre as implicações da educação tecnicista, que tem proposta educacional engessada, cuja finalidade era formar na perspectiva profissional. Apesar de os conteúdos escolares estarem pautados numa Base Comum, faz-se pertinente elaborar possibilidades para que as práticas educativas e os conteúdos promovam a formação humana. No contexto da BNCC, todavia, tais práticas estão determinadas como finalidades na formação e nas aprendizagens essenciais.

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Assim, entendemos que mesmo diante das adversidades impostas pela educação para o capital, ou que os conteúdos e as propostas pedagógicas não estejam explícitos na Base ou na legislação, é lançado implicitamente às educadoras e aos educadores o compromisso de, na sua prática docente cotidiana, elaborar um currículo que possa preencher as lacunas da BNCC, com propostas diferenciadas, conforme a realidade social, histórica e cultural do sujeito.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo parece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é

sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam ou desorganizam um povo (Apple, 2002, p. 59).

O pensamento de Apple (2002) revela a real função do currículo em relação às especificidades culturais de uma população, atrelando-o à realidade individual do aluno. De acordo o autor, observar a realidade de uma comunidade e do sujeito é primordial na construção de seu mundo, assim como no seu processo de desenvolvimento cognitivo. Para que a escola cumpra esta tarefa, é necessário que a escolha dos conteúdos, tal como as aprendizagens não sejam trabalhados de forma aleatória, mas que considerem uma estratégia mais ampla de formação humana (Caldart, 2004, p. 25).

### **A BNCC e os Princípios da Educação do Campo: perspectivas das educadoras de escolas de assentamentos rurais em Vitória da Conquista**

As informações da pesquisa de campo apontaram que na “[...] implementação da BNCC na prática educativa, estão postas mudanças significativas no currículo das nossas escolas, sem possibilidade de escolha adotamos um planejamento pedagógico contrário a educação do MST” (Roseli Nunes, 2022, informação verbal)<sup>5</sup>. Logo, podemos inferir que houve implicações negativas nas modalidades pedagógicas, pois elas deixaram de contemplar a realidade escolar de uma comunidade, assim como as suas especificidades educacionais, na íntegra.

A narrativa da entrevistada demonstra a impotência das educadoras do MST na adesão à BNCC, no planejamento de uma escola de MST, tendo vista que há um distanciamento entre os direcionamentos da BNCC e os Princípios do MST, os quais serviram de orientação para os princípios da Educação do Campo. Ao analisar o Plano Municipal de Vitória da Conquista (PME), averiguamos que existe também distanciamento entre os princípios do PME e as diretrizes do Decreto 7352/2010, que trata dos Princípios da Educação do Campo, ou seja, mesmo que haja apontamentos referentes às escolas do campo no referido plano, verificamos lacunas em relação à Educação do Campo.

---

<sup>5</sup> Os nomes das participantes da pesquisa foram preservados em anonimato. Os nomes que aparecem no texto são de mulheres lideranças do MST. No ano de 2017, o estado da Bahia homenageou essas mulheres que morreram na luta pela Reforma Agrária. “As mulheres homenageadas foram Jaci Rocha, Luana Carvalho, Maria Zilda, Margarida Alves, Valdete Correia, Roseli Nunes”. Nesse recorte da pesquisa selecionamos os nomes de **Luana Carvalho, Maria Zilda, Margarida Alves e Roseli Nunes** para nomear as entrevistadas. Conferir em: <https://mst.org.br/2017/03/15/mst-na-bahia-homenageia-mulheres-que-morreram-na-luta-pela-reforma-agraria/> Acesso em: 22 de setembro de 2023.

De acordo com Libâneo (2004), a escola pode ser concebida como um espaço educativo que contribui para o desenvolvimento humano, com destaque para a capacidade de correlacionar o processo de aprendizagem à realidade contextualizada, às questões sociais e políticas. Na narrativa a seguir fica evidenciado que “A escola do MST, não é uma escola independente da rede, não é o MST que mantém a escola. A escola está localizada em área do MST, mas uma escola pública da rede municipal de ensino, é uma escola regulada pelo Estado” (Luana Carvalho, 2022, informação verbal).

A narrativa dessa colaboradora revela as fragilidades do MST em manter uma escola diferenciada, com um PPP que possibilite uma prática educativa que atenda as especificidades escolares da comunidade. Diante disso, cabe internalizarmos a reflexão de que a educação é dever do Estado, mas, ao garantir e efetivar os direitos educacionais, é imprescindível que o Estado, atente para as modalidades educacionais estabelecidas na legislação, e aqui nos referimos às Diretrizes para Educação do Campo.

O conteúdo narrativo dessa entrevistada nos faz refletir acerca das potencialidades descritivas do inciso 4 do Decreto 7352/2010. Entendemos que a afirmar determinação de um compromisso para que o conhecimento seja ofertado num padrão de qualidade, capaz de promover uma educação contextualizada e respeitosa às especificidades culturais, sociais e econômicas dessas populações, remete à compreensão de que a educação específica para um grupo, igualmente, também é direito. Essas perspectivas inserem o MST e o Movimento Articulado Por uma Educação do campo no contexto de disputa e de enfrentamento por efetivação desses direitos.

Sendo assim, assimilamos que — enquanto educadoras, educadores e militantes em defesa da Educação do Campo — com a BNCC, o Estado constitui um processo educativo aprisionado em um conteúdismo ultrapassado, assim como uma estrutura disciplinarista que organiza a BNCC. Isso “pressupõe, equivocadamente, que a melhoria da qualidade das aprendizagens seria produzida por meio de um currículo único para estudantes de todo país” (Oliveira, 2018, p. 56). O autor concluir que, por intermédio da BNCC, o Estado retira a autonomia da gestão escolar, controla toda política educacional do país, mediante avaliações em larga escala, elaboradas com materiais didáticos uniformizados, além de incentivar a competitividade entre os docentes com recompensas para os professores. Tais recompensas consideram as escolas que atingem as melhores notas nas avaliações, o que julgamos contraditório, tendo em vista a educação para emancipação.

Segundo Caldart (2004), pensar a Educação do Campo numa abordagem emancipatória, consiste em conceber a educação junto a um processo de construção de um plano educacional direcionado à população do campo, conforme as suas especificidades. Isso significa que estamos considerando o processo de aprendizagem, face aos interesses sociais, políticos e culturais de um grupo específico. Em outras palavras, estamos pensando na educação como um processo global, mas sempre levando em conta as situações particulares e as pessoas reais que vivem em determinados contextos sociais em um período histórico.

É nesse sentido que as políticas para a Educação do Campo ganham destaque, com ênfase na formação pautada em um posicionamento político de luta. Caldart (2004) segue argumentando que a escola é um instrumento revolucionário. Outro elemento de relevância social que precisa ser discutido nesse estudo é o trabalho, na visão da autora, ele favorece a formação da consciência de classe, isto é, produz cultura na mesma medida que alicerça a classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, precisamos refletir sobre o papel do educador na formação humana nas escolas do campo, assim como (re) pensar o papel da escola para formação dos indivíduos nessa sociedade, eliminando a configuração de um sistema de produção que explora, oprime e exclui.

A colaboradora Roseli Nunes, professora da escola em área de assentamento rural do MST em Vitória da Conquista, afirma que:

[...] Trabalhar com os Princípios da Educação do Campo, ainda é um dos nossos grandes desafios, pois governantes em geral, não reconhecem a política para Educação do Campo. As propostas de ensino pensada para as escolas no Brasil, ainda são pensadas no contexto de escolas localizadas em áreas rurais, as orientações para as escolas do campo, aqui nesse município, são as mesmas orientações pedagógicas das escolas urbanas, o que muda no planejamento, é apenas o nome da escola. Daí a necessidade de resistência na disputa e defesa dos nossos princípios educacionais, como nosso PPP diferenciado. Temos o conhecimento que escola é gerenciada pelo estado, mas precisamos defender os nossos direitos a educação conforme a nossa realidade, pelo menos o garantir previsto no Decreto de 2010 (Roseli Nunes, 2022, informação verbal).

A entrevistada Roseli Nunes aponta que, diante da imposição das diretrizes neoliberais para as práticas pedagógicas escolares, a gestão das escolas de assentamentos rurais, que possuem integrantes do MST, passaram a inserir na dinâmica do planejamento escolar, do currículo disponibilizados pela secretaria de educação, um currículo paralelo, inter-relacionado ao planejamento pedagógico curricular da rede com os Princípios da Educação do Campo e os Princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento, denominados, pelo MST, como currículo extraescolar.

As reflexões de Roseli Nunes permitem compreender que há uma disparidade entre a teoria e a prática da Educação do Campo. Nesse caso, embora existam políticas e uma legislação que estabeleça diretrizes específicas para a educação nas áreas rurais, na prática, essas diretrizes não são devidamente implementadas. As escolas do campo estão recebendo as mesmas orientações pedagógicas que as escolas urbanas, ignorando as necessidades únicas das comunidades rurais.

Nesse sentido, Roseli Nunes aponta para a necessidade de uma resistência ativa por parte das comunidades rurais e dos educadores para defender um modelo educacional que respeite e valorize suas realidades. Isso inclui a criação e a implementação de um Projeto Político Pedagógico diferenciado, que leve em conta as particularidades culturais, sociais e econômicas das áreas rurais.

Na mesma perspectiva Margarida Alves afirma:

Temos um currículo disponibilizado pela SMED, onde se define o plano de curso estabelecido pela SMED. No entanto, temos também nosso *currículo oculto*, que é o currículo, onde colocamos em prática, os princípios da Educação do Campo e os nossos fundamentos filosóficos. Essa é forma que temos de manter os Princípios da educação nas escolas do MST, assim contribuimos para que os educandos compreendam, as questões de ordem social no país (Margarida Alves, 2022, informação verbal).

Trabalhar com os princípios da Educação do Campo continua sendo um grande desafio. Isso se deve ao fato de que os governantes, em geral, não reconhecem a importância e a especificidade dessas políticas e modalidades educacionais. Nessa perspectiva, constatamos que propostas de ensino para escolas, no Brasil, ainda são pensadas com base nas especificidades das comunidades, sejam elas rurais, quilombolas, indígenas ou urbanas. Sendo assim, mesmo com as orientações pedagógicas disponibilizadas pela SMED para as escolas do campo no município mencionado, existe um compromisso das educadoras e educadores do MST em adaptarem esse currículo e o planejamento pedagógico à realidade do campo, assim, ofertar um conhecimento mais amplo e específico.

A escola, enquanto esse espaço, um tanto contraditório, do ponto de vista da ideologia do Movimento, não pode se sobressair a ponto de arrefecer sua *práxis*, cujos princípios colocam o MST como uma organização de enfrentamento da ordem burguesa. Dessa forma, é preciso pensar em um currículo paralelo, tanto nesse ambiente de disputa, como nos espaços da formação do Movimento.

A narrativa da educadora Maria Zilda, evidencia as preocupações das educadoras de escolas de assentamentos rurais no município mencionado, quanto aos elementos das

especificidades educacionais, inclusive estabelecidas no Decreto 7253 de 2010, que dispõe sobre os princípios da Educação do Campo, suprimidas do currículo na prática da formação escolar, segundo a entrevistada,

[...] Nosso sistema de produção é capitalista, o sistema educacional brasileiro é proposto pelo capital. É uma realidade! Nosso currículo é de base capitalista. Por mais que a gente tenta combater, por meio de nossas ideologias educacionais, a escola é espaço de reprodução do capital. Ou seja, uma das nossas tarefas diárias em uma escola de assentamento, é lutarmos, constantemente, tanto na teoria como na prática, para não sermos, reprodutores dessa escola capitalista, que fere os Princípios Educacionais do nosso Movimento. [...] de fato, nossas escolas, possuem uma ideologia de formação humanista, mas de direito somos refém dessa proposta educacional imposta pelo Estado, de uma educação baseada em habilidades e competências. Por isso, possuímos um currículo oculto, um currículo extra - escolar. Nesse currículo criamos estratégias, para trabalhar dentro das possibilidades, com o conteúdo que possibilita a formação do pensamento crítico dos nossos educandos a partir da nossa realidade, que é uma realidade diferenciada em vários aspectos. Por isso, enquanto educadoras de escola de assentamentos, temos que está que assumir o compromisso de defender a nossos Princípios pedagógicas e educacionais [...] (Maria Zilda, 2022, informação verbal).

O fragmento sinaliza uma crítica ao sistema educacional brasileiro, a entrevistada argumenta que o modelo das políticas educacionais vigente no Brasil atende ao sistema de produção capitalista. A entrevistada reconhece que, apesar dos esforços ideológicos e pedagógicos para desafiar essa hegemonia, a escola, muitas vezes, funciona como um instrumento de reprodução dos valores e interesses do capital.

Nesse panorama, compreendemos que as educadoras e os educadores das escolas de assentamentos do MST lutam contra essa tendência, tendo em vista que o MST possui princípios educacionais que buscam a emancipação, a justiça social e a valorização da cultura e da vida no campo. Perspectiva essa contrária aos princípios capitalistas que visam à competitividade, à dominação, à acumulação e ao lucro.

A luta mencionada envolve tanto a implementação de práticas pedagógicas alternativas que promovam esses valores, quanto a resistência teórica contra as ideologias dominantes. Isso implica uma constante vigilância e ação para garantir que a educação fornecida nas escolas do assentamento não se alinhe aos valores capitalistas, mas, aos valores de igualdade, solidariedade e justiça social promovidos pelo MST.

Nesse contexto, verificamos que o conteúdo da pesquisa de campo clama por um reconhecimento mais efetivo e uma implementação prática das políticas de Educação do Campo, conforme estabelecido pelo Decreto nº 7.352/2010, dessa forma, será possível assegurar que a educação oferecida às comunidades rurais seja adequada e relevante às suas necessidades e contextos. Diante dessa conjuntura, cabe inferir que precisamos de escolas que organizem o

trabalho pedagógico sob outras bases, já que as atuais reproduzem a extrema desigualdade social.

Convém destacar que é pelo processo educacional que a criança se desenvolve cognitivamente, constrói conhecimentos e torna-se sujeito de sua relação no seu contexto social. Sendo assim, é na aquisição desse conhecimento que surge o processo de apropriação dos elementos que compõe essa formação humana. Por isso, a importância de que esse processo educacional seja delineado por uma perspectiva crítica e libertadora, que resultará na emancipação do homem e da mulher nos espaços educacionais.

### **Considerações Finais**

A política da BNCC, já em curso em todo território brasileiro, remete à perspectiva educacional de formação baseada em aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de habilidades e competências, que se opõe ao Decreto 7352/2010, visto que não estabelece explicitamente, em suas metas, nenhum conteúdo a respeito da política para Educação do Campo. Nesse panorama, compreendemos que a BNCC, ao não abordar sobre nenhum elemento dos Princípios da Educação do Campo, desmaterializa o projeto histórico social de educação que poderia contemplar a classe trabalhadora do campo.

No decorrer da pesquisa, verificamos que o Estado implementou uma BNCC que, em sua totalidade, visa a atender os interesses do capital, quando impõe como política educacional um parâmetro curricular com uma abordagem engessada, formatado por um currículo unificado, distante da universalidade.

O que está posto é que o Estado institui uma única proposta curricular para um país diverso, além de utilizar o termo diversidade e cultura, tanto na meta seis como na meta nove da BNCC. Além disso, o Estado também nega e subtrai o direito às modalidades educacionais existentes enquanto políticas consolidadas, a exemplo da Educação Quilombola, Educação do Campo, Educação Inclusiva, Educação para Jovens e Adultos, Educação Indígena etc.

Os resultados das narrativas da pesquisa de campo apontaram que a secretaria municipal de educação (SMED), *lócus* da investigação, tem planejado o seu currículo escolar pautado na BNCC. Entretanto, as educadoras entrevistadas alegaram (e assim verificamos no documento) que entre as metas da BNCC não constam direcionamentos específicos para Educação do Campo, conforme previsto no Decreto 7352/2010, e que as secretarias municipais de educação não estão se comprometendo com o previsto na legislação para Educação do Campo.

Segundo as entrevistadas, que mais que educadoras são integrantes do Setor de Educação do MST, “esse fenômeno não é exclusividade de Vitória da Conquista, a BNCC está sendo adotada em todas as escolas localizadas em áreas rurais, quilombos, e em assentamentos rurais dessa Regional” (Margarida Alves, 2022, informação verbal). Sendo assim, inferimos que, com a implementação da BNCC, o Estado intencionalmente promove desarticulação do projeto educacional constituído pela classe trabalhadora para as escolas do campo, assim, inviabiliza a formação humana na perspectiva da emancipação plena do indivíduo, disponibilizando para a população escolar apenas uma formação baseada nas aprendizagens essenciais. É nesse contexto que surge o enfrentamento pelo currículo oculto, dada a possibilidade de inserir os Princípios da Educação do Campo, tal como a Pedagogia do MST na prática educativa.

Nesse sentido, compreendemos que falta compromisso social com a educação, sobretudo com a Educação do Campo. Essa falta de compromisso social do Estado, reproduzido pelas suas respectivas secretarias estaduais e municipais, implica na impossibilidade de uma formação humana, associada a um currículo que estimule a construção de um pensamento crítico e a formação omnilateral.

Nessas circunstâncias, a sociedade civil e acadêmica, que defendem as modalidades educacionais quilombolas, para o campo, inclusiva, para jovens e adultos, indígena e outras junto ao Movimento Articulado Por Uma Educação do Campo devem estar a postos e vigilantes, nas trincheiras da luta constante em defesa da educação de qualidade e de especificidade para a classe trabalhadora. Em síntese, a comunidade acadêmica e a sociedade civil precisam se comprometer com as lutas relacionadas às questões sociais provenientes da desigualdade educacional no contexto da formação escolar em todo território nacional.

A Educação do Campo, enquanto política pública, precisa estar em conformidade com o que foi implementado no Decreto 7352/2010, resultado da luta de uma população que, desde 1997, no I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), vem construindo e consolidando políticas de princípios educacionais específicos, conforme a sua realidade. Portanto, é necessário que tais políticas educacionais sejam garantidas e efetivadas conforme previsto na Constituição de 1988.

**REFERÊNCIAS**

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**: Tradução Luís Antero Reto Edições 70, São Paulo. 2016

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Abr 1998, vol.19, no.44, p.19-32. ISSN 0101-3262. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMYyTP9Fzf/>. Acesso de set. 2024.

BRANCO, Emerson Pereira. BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. IWASSE, Lilian Fávoro Algrâncio. ZANATTA, Shalimar Calegari. Sistema Nacional de Educação: críticas no contexto da implantação da BNCC. **Debates em Educação**. Maceió. Vol. 11. Nº. 25, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: out. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME/MPB, 2017. Disponível: em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: set. de 2023.

BRASIL. Presidência Da República. Decreto nº 9.465, de 9 de agosto de 2018. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36331315/do1-2018-08-10-decreto-n-9-465-de-9-de-agosto-de-2018-36331311](http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36331315/do1-2018-08-10-decreto-n-9-465-de-9-de-agosto-de-2018-36331311). Acesso em: set. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República, 2017.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. Presidência Da República. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso de set. 2023.

BRASIL. Presidência Da República. Lei De Diretrizes e Bases 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: set. de 2023.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C & JESUS, S. M. A (Orgs). **Contribuições para a Interfaces da Educação**, Paranaíba, V. 15, N. 43, p. 32 a 53, ano 2024

**construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

CANÁRIO, Rui. A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. Sísifo. **Revista de Ciência da Educação**, nº 1, set/dez, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Formação Administrativa do município de Vitória da Conquista.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/historico>. Acesso em: 30 de nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do município de Vitória da Conquista.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>. Acesso em: abril de 2023.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE). **Número de escolas públicas em dependências estaduais em áreas urbanas no Brasil, 2021.** Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/>. Acesso em: ago. 2023

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE). **Número de escolas públicas em dependências municipais em áreas urbanas no Brasil, 2021.** Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/>. Acesso em: ago. 2023

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia, Goiás: Alternativa, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATO, Eva Maria. **Técnica de Pesquisa; 7ª Edição** Editora Atlas, São Paulo 2012.

MARX, K; ENGELS. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista brasileira de ciências sociais** - vol. 35 nº 102. Ano 2020, p 5.

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 15, N. 43, p. 32 a 53, ano 2024

ISSN 2177-7691

RBCS Vol. 35 n° 102 /2020: e3510221. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: set. de 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula rupturas e permanências. RBPAAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009 ps. 197 a 209. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: nov. de 2023.

OLIVEIRA, Inês. Barbosa. Políticas Curriculares no Contexto de Golpe de 2016: Debates, Embates e Resistências. 2018. *In.*: AGUIAR. Maria Angela da; DOURADO. Luiz Fernando. **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas**. Livro Eletrônico-Recife: ANPAE, 2018.

COGO, Taisson Pedrozo. CARDOSO, Josete Bitencourt. Educação do Campo: uma análise crítica sobre a representação da modalidade na BNCC brasileira em tempos de neoliberalismo. **Revista Educação, Política e Sociedade**, 8 (2), 121–155. 2023 Disponível em: <https://revistas.uam.es/reps/article/view/16947>. Acesso em: set. 2023.

QEDU. Plataforma QEdU, **Informações do número de escolas no município de Vitória da Conquista**. 2023 Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2933307-vitoria-da-conquista>. Acesso em: jun. de 2023.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação – liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Cláudio Félix. FERREIRA Cléber Eduão. Currículo e Educação do Campo: entre as lutas por uma formação humana crítica e as proposições pós-críticas do educar. **Revista Espaço do Currículo Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 199-210, mai./ago. 2018. Ano 2028 P. 200. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39567>. Acesso em set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Dermeval Saviani. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.s).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo: Uma introdução crítica**. Portugal: Porto Editora, 2000.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Maceió: EDUFAL, 1997.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelect-tual na Idade Escolar. *In.*: Vygotski, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone e Edusp, 1988.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991a.

GÜNTER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

