

Base nacional comum curricular e educação do campo no contexto amazônico**Common national curriculum and countryside education in the amazonian context**Marcelo Bagata Tavares¹Heloisa da Silva Borges²Arminda Rachel Botelho Mourão³**Resumo:**

O presente estudo pretende analisar a relação entre a BNCC e a Educação do Campo⁴ no contexto amazônico, faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento. Para isso, ocorreu uma análise documental da BNCC, do item introdução, apoiada no levantamento e análise bibliográfica, norteadas pelo enfoque epistemológico do Materialismo Histórico Dialético. Trouxe apontamentos sobre a influência do Estado capitalista nas políticas educacionais e os impactos desses desdobramentos na educação em contexto amazônico. As análises apontam que a BNCC e Educação do Campo possuem divergências quanto a formação educacional: o primeiro na perspectiva neoliberal, mercadológica, pragmática, de conhecimentos padronizados e o segundo caminha nos interesses da classe trabalhadora, contra a lógica capitalista, pautada na formação crítica, omnilateral, junto a realidade do campo e sua diversidade cultural, econômica e de conhecimentos. Como considerações, afirma-se que nesse campo de disputas entre classes antagônicas, pelo currículo, conhecimento sistematizado, escola e formação de professores, é preciso pensar, como garantir uma educação no campo de qualidade social, pautada nos princípios de uma formação social justa, crítica e igualitária, corroborada com o contexto amazônico.

Palavras-chave: Amazônia; Educação do Campo; Neoliberalismo; BNCC**Abstract:**

The present study aims to analyze the relationship between the BNCC and Countryside Education in the Amazonian context, and is part of an ongoing master's research. For this, there was a documentary analysis of the BNCC, of the introduction item, supported by the survey and bibliographic analysis, guided by the epistemological focus of Dialectical Historical Materialism. He brought notes on the influence of the capitalist state on educational policies and the impacts of these developments on education in the Amazonian context. The analyses point out that the BNCC and Countryside Education

¹ Mestrando em Educação, sob orientação da Professora Dra. Heloisa da Silva Borges, pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Licenciado em Pedagogia pela mesma Universidade, no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ-UFAM).

² Graduada em Pedagogia (FACED/UFAM), Especialista em Educação de Jovens e Adultos (FACED/UFAM), Mestrado em Educação, na Linha de Políticas Públicas e Doutorado em Educação na Linha de Formação de Professores, pelo PPGE da FACED/UFAM. Atualmente Professora do Departamento de Administração e Planejamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Amazonas.

³ cursou o mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (1990) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na área de Educação/Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, políticas educacionais referentes ao ensino superior, ensino técnico e tecnológico.

⁴ A Educação do Campo é abordada nesse estudo a partir de Borges (2015) como uma concepção que surge como reivindicação dos sujeitos do campo, por meio de seus movimentos sociais, de pesquisadores(as), professores(as) etc., com intuito de desenvolver o processo formativo que envolva os aspectos da vida do campo como o contexto social, político, econômico e cultural, tendo como eixo condutor a relação do conhecimento com o mundo do trabalho do campo. Ao propor uma nova formação para os sujeitos do campo, propõe que a escola, o currículo, os planejamentos, as aulas etc, precisam mudar.

have divergences regarding educational training: the first in the neoliberal, market, pragmatic perspective, of standardized knowledge and the second walks in the interests of the working class, against the capitalist logic, based on critical, omnilateral training together with the reality of the countryside and its cultural, economic and knowledge diversity. As considerations, it is stated that in this field of disputes between antagonistic classes, for the curriculum, systematized knowledge, school and teacher training, it is necessary to think about how to guarantee an Education in the countryside of social quality, based on the principles of a fair, critical and egalitarian social formation, corroborated with the Amazonian context.

Keywords: Amazonia; Education in the Countryside; Neoliberalism; BNCC.

Introdução

Problematizar a educação como prática institucionalizada no contexto amazônico, requer ir além do esplêndido das águas, das florestas, do imaginário, que por muito tempo, serviu como forma de compreender o mundo e justificar a ausência de políticas públicas e do Estado nas localidades. Descortinar a aparência da realidade educacional não é tarefa fácil, porém necessária, de maneira que seja possível encontrar a essência do fenômeno, porque nela, encontram-se determinações, que moldam o que aparece de imediato aos olhos.

Compreender esse processo contribui na construção e sustentação de posicionamento crítico acerca da realidade educacional das escolas do campo de contexto amazônico, realidade esta, marcada por interferências de uma esfera macro, que reverbera na ausência e presença de política públicas, tornando-se necessário compreender as interligações do particular e do geral, que influenciam o contexto em discussão.

Freire (1999) instiga a busca pelo conhecimento sobre a realidade, de maneira que ao conhecer é possível transformá-la, haja vista que só se transforma o que se conhece. Diante disso, torna-se fundamental conhecer as determinações econômicas, sociais, políticas, que moldam a escola e, nesse desenvolvimento, contribuir na construção de políticas públicas comprometidas com a classe trabalhadora camponesa, alvo de injustiças e exclusão social ao longo da história do Brasil.

A partir da busca pelo conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, orientador de currículo das escolas do campo, questiona-se qual a sua relação com a política pública de Educação do Campo? uma vez que esta possui seus princípios, uma concepção de educação, oriunda dos movimentos sociais e precisa fazer-se presente nas instituições escolares camponesas.

No tocante, o estudo objetiva analisar a relação entre a BNCC e a Educação do Campo no cenário amazônico, de maneira que seja possível discutir as possibilidades de uma educação

crítica, relacionada com a realidade camponesa e as lutas dos movimentos sociais. Para essa discussão, definiu-se 2 objetivos específicos: 1. Discutir as influências das políticas educacionais de orientação curricular na construção da BNCC e 2. Comparar a proposta de formação educacional presente na BNCC e Educação do Campo.

Abordar o contexto amazônico no estudo vai além do que é comumente retratado pelos meios de comunicação, como uma rica floresta que padece com o desmatamento, com os fenômenos da natureza e as diversidades de seres vivos. Essa parte retratada nas mídias, nos livros didáticos e discursos de turistas acerca da região, torna-se suficiente para ser resumida às características exóticas, selvagens, sobrenaturais e esplêndidas. O papel da pesquisa comprometida com uma visão crítica desse contexto, é retratar a realidade educacional, dos sujeitos da classe trabalhadora, da ausência do Estado e políticas públicas, cortinadas pelo fetichismo do imaginário, pelo desconhecimento das relações humanas, sociais presentes na região.

As contribuições de Borges (2015) dialogam com essa articulação do particular e geral ao se tratar dos estudos sobre a educação do campo na Amazônia, evidencia a necessidade de incorporar elementos históricos, culturais, que despertem pensamento crítico acerca da realidade local e as ligações com o contexto geral, social, político, no qual a sociedade é inserida. Desse modo, contextualizar os processos existentes na realidade amazônica é imprescindível no debate acerca da educação, haja vista que são interligados pela sua própria realidade e por realidades outras, a educação na Amazônia não ocorre de maneira isolada, mas com determinações das políticas públicas, do Estado capitalista, do modo de produção, do trabalho. Com isso, adentra-se no campo da discussão desta escrita, cabe dizer: BNCC e Educação do Campo.

Ao trazer a discussão da BNCC para a Amazônia é preciso pensar os desdobramentos desse documento nas escolas do campo, considerar a realidade de seus habitantes, as desigualdades digitais, econômicas, sociais, além das formas de tráfego das pessoas, pois todos esses fatores influenciam nos processos educacionais. Além disso, como a Educação do Campo é posta nessa política de orientação curricular? Visto que, ela serve de base para todo território nacional, e a Educação do Campo possui seus princípios, diretrizes, lutas e projeto de formação social, que precisam fazer-se presentes nas escolas do campo, na orientação curricular, no processo formativo dos sujeitos do campo.

Nesse teçume, o estudo vinculado a uma pesquisa em andamento de mestrado em educação, busca discutir a proposta educacional presente na BNCC e pelo movimento de

Educação do Campo, bem como os possíveis impactos dessa disputa em torno da orientação curricular, da formação de professores, do conhecimento sistematizado, da formação societária e profissional dos sujeitos do campo amazônico. Pois como evidenciam Ávila e Lima (2021) a BNCC busca cumprir o papel de ser um currículo norteador de aprendizagens consideradas essenciais aos estudantes da Educação Básica. A Educação do Campo como concepção de educação e política pública precisa fazer-se presente na escola, norteando o trabalho pedagógico numa perspectiva transformadora da sociedade (Borges, 2015).

O caminho metodológico para atingir essa proposta, ocorreu por meio de uma análise documental da terceira versão da BNCC, homologada em 2018, do item introdução e seus subtópicos, nesses escritos buscou-se identificar os fundamentos pedagógicos e as finalidades do documento, apoiado no levantamento e análise bibliográfica, norteado pelo enfoque epistemológico do Materialismo Histórico Dialético, o qual vai além da apresentação de dados ou opiniões obtidas a partir da realidade, permite analisar e expor o dado real de forma crítica e dinâmica, sem se desvincular do contexto histórico, político, econômico, social e cultural (Masson, 2007; Tozoni-Reis, 2022).

Compreender o real, a BNCC e Educação do Campo, pressupõe conhecer sua historicidade, e esta historicidade ocorre em movimento dialético, por conflitos, uma vez que decorrem de ações humanas, sob determinado contexto e modo de produção (Marx, 2007). Desse modo, será evidenciado no decorrer da escrita as contradições e convergências entre a Educação do Campo e Base Nacional Comum Curricular. Corroborando com o exposto, Evangelista (2009) aborda que os documentos oficiais oriundos de políticas educacionais, possuem histórias, refletem o contexto político, econômicos, social, além dos interesses de grupos econômicos, instituições e forças antagônicas.

Como forma de organizar e facilitar a leitura, bem como o entendimento sobre o texto, dividiu-se em 2 tópicos importantes de discussão, após a introdução: 1. O Estado Capitalista e sua influência na política educacional: BNCC em foco; 2. A Educação do Campo e a BNCC no contexto amazônico, após as discussões realizaram-se as considerações acerca do estudo.

1. O Estado capitalista e sua influência na política educacional: BNCC em foco

A categoria Estado nesse estudo, é compreendida como histórica, que exerce interferência na construção das políticas públicas. O Estado moderno sob o viés das teorias marxistas é uma instituição política de representação dos interesses da burguesia, da classe economicamente dominante (Araújo; Almeida, 2010). Ou seja, como mostra Marx e Engels

(2008) emerge como instrumento de uma classe dominante, para assegurar e conservar as formas de dominação (econômica, política e ideológica) e exploração.

As políticas educacionais são produtos de um contexto marcado pela correlação de forças de classes antagônicas, Araújo e Almeida (2010) mostram que ao analisá-las é fundamental compreendê-las de forma dinâmica, em transformação, de acordo com o projeto político do Estado, e das reações dos movimentos sociais, que correlacionam seus interesses, suas disputas na construção das políticas públicas, neste caso, na instância educacional.

Para Mota-Junior e Maués (2014) as políticas educacionais nos países periféricos têm sido orientadas por organismo multilaterais, há aproximadamente duas décadas, o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) são exemplos destes, esta orientação busca, segundo os referidos autores, responder dentro dos limites do campo educacional à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou ser vista como fonte econômica a ser explorada e uma importante aliada para formar reserva de trabalhadores preparados para as novas exigências do estado capitalista.

Desse modo, a política educacional neoliberal buscou introduzir na escola, de maneira sistemática, seus princípios, seus interesses, palavras de teor progressistas para subordiná-la às leis e demandas do mercado capitalista brasileiro. Conforme Branco (2017) o Banco Mundial deixa evidente sua visão de homem e de educação, quando propõe a preparação dos sujeitos única e exclusiva para o mercado de trabalho. O BM, sob a égide do Estado possui forte influências nos processos educacionais, desde os dias letivos, ao conteúdo e metodologias trabalhadas pelos professores, em outras palavras, não é somente o professor em sala de aula, mas o Estado e seu projeto político.

Fernandes (1989) ao trazer o percurso histórico sobre a formação da escola e da sociedade capitalista, aborda que essa instituição sempre foi alvo do Estado para manter a conservação de classes, como função social de preparar as pessoas para a mão de obra existente no mercado de determinada época, bem como diminuir os conflitos e resistência em relação à ascensão do capitalismo. Desse modo, é de suma importância atentar-se aos projetos educacionais direcionados a ela, para pensar política comprometida com a visão crítica de sociedade.

Felipe, Silva e Costa (2021) destacam as contradições imbricadas na escola: por um lado, com a presença de ideologias dominantes, na busca de formar sujeitos baseado em competências necessárias à concorrência no mercado de trabalho; por outro, de poder

proporcionar ferramentas fundamentais para despertar o pensamento crítico nos sujeitos. Para Giaretta, Lima e Pereira (2022) ao mesmo tempo que a educação escolar serve como instrumento de cultura para uniformizar a sociabilidade capitalista e reproduzir os interesses dominantes, dialeticamente, possibilita a formação de outros consensos, pensamentos e ideologias advindas da classe trabalhadora.

Nesse sentido, as políticas destinadas à escola, refletem os interesses antagônicos em relação à educação escolar, há uma disputa entre os projetos de sociedades, de escola pública: oriundos dos movimentos sociais, da classe trabalhadora, por outro lado; o neoliberal, que segundo Freitas (2018) busca a hegemonia na formação da juventude dentro de sua lógica, da concorrência, competição. Por esse viés, o processo educacional passou a ser visto pelos neoliberais como uma mercadoria, capaz de expandir-se nas relações de vendas existentes no mercado, junto a isso, “A qualidade da escola, portanto, é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que poder ser ‘comprada’ pelo país” (Freitas, 2018, p.32).

A parceria entre Estado capitalista e os princípios neoliberais não se limitam a escola, embora esta seja um lugar de difusão da sua pedagogia, pois se a realidade é competitiva, é preciso preparar os sujeitos para tal sociedade, sendo a escola palco desta preparação. “É esta visão social que também embasa as ‘soluções’ propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação” (Freitas, 2018, p.28).

Nessa lógica empresarial na educação escolar a instituição educativa é vista como uma empresa e a política educacional estatal procurará intervir em prol da classe dominante, por meio de corretivos, como expõe Freitag (1986, p.43) “reformulando leis (reforma do ensino), reestruturando a organização interna do sistema educacional, reorganizando currículos, etc.”. Por essa vertente, a BNCC é fruto de uma reforma empresarial, pautada na lógica neoliberal.

A Base Nacional Comum Curricular, apresenta-se em sua introdução como documento de caráter normativo, aprovado pelo Ministério da Educação para nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica (Brasil, 2018).

Ao tornar-se a principal referência para os processos educativos nas escolas, seja no campo ou na cidade, faz-se necessário analisar qual tipo de sujeito e sociedade pretende-se formar com essa orientação curricular, qual proposta educacional está imbricadas nesse documento, produzido pelo ministério da educação, com pequena participação popular, com interferências de empresas privadas e grupos econômicos.

Em sua aparência introdutória, a BNCC propaga-se como balizadora da qualidade da educação brasileira, contribuinte na superação da fragmentação das políticas educacionais, divulga-se como necessária para a melhoria da qualidade do ensino no país (Brasil, 2018). Como se uma base comum para as escolas seria a resolução dos problemas enfrentados no seu cotidiano. Assim, mesmo que nos escritos do documento seja dito que o currículo é diverso, com as análises percebe-se a padronização de um currículo único, uma ideologia impulsionada pelo Banco Mundial (BM) e pelas Forças Neoliberais. (Amorim, 2019).

Segundo Pinto; Boscaroli (2018) tem sido um projeto que se desenvolve com um conjunto de propostas neoliberais para a educação, de adequação às necessidades do sistema capitalista, formando indivíduos competentes para atuar no mercado de trabalho, nas demandas da vida diária, atendendo as exigências do mundo (Brasil, 2018). Com isso, esconde uma formação exclusiva para o mercado, afim de obter reserva de capital ao sistema dominante, formará pessoas capacitadas para atuar na estrutura produtiva do sistema, podendo excluir a possibilidade de um ensino crítico.

Conforme Branco (2018) é preocupante o fato de a educação escolar estar subordinada ao sistema de produção, ao mercado, pois se percebe pouca preocupação quando tange a superação e debates em relação às questões sociais. Nesse viés, palavras de cunho neoliberal são usadas no campo educacional: empregabilidade, competências, eficiência, qualidade, competitividade, essas e outras, mascaram em seu falso discurso de avanço social, uma desqualificação da escola pública, além de culpabilizar as pessoas por suas desigualdades e insucessos, retirando do Estado a responsabilidade pelas mazelas sociais e educacionais.

No tocante a análise do documento, no tópico de fundamentos pedagógicos, o lema aprender a aprender aparece como destaque no processo educativo dos estudantes, em diversas áreas do conhecimento, atrelado às competências, ao acúmulo de informações, a resiliência e produção para aprender a aprender, conforme exposto na introdução do documento em análise (Brasil, 2018). É importante ir além dos escritos do documento, pois estes camuflam na aparência o real interesse em formar estudantes livres, críticos, criadores e auto reflexivo. Ao lema aprender a aprender presente no documento, Martins (2015) considera como um esvaziamento do conteúdo científico, tanto para o professor, quanto para a aluno, pois o professor não ensinará mais a ciência, a crítica sobre os conteúdos acumulados historicamente, mas irá preparar seus estudantes apenas para aprender a buscar sozinhos, facilitando a alienação pelo sistema dominante.

A BNCC afirma o “protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p.15). Junto à autonomia na busca pelo conhecimento, mas na essência, orienta formar pessoas alienadas e acríticas. “Esse esvaziamento escolar, fruto de uma concepção burguesa de currículo, se expressa de forma explícita na definição de quais conteúdos, objetivos e finalidades educacionais estarão presentes nos currículos escolares” (Marsiglia *et al.*, 2017, p.108).

O documento propaga ser elaborado por especialistas de diversas áreas do conhecimento, concluído “após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil” (Brasil, 2018, p. 05). No entanto, percebe-se que os interesses por trás da sua aprovação são de pessoas externas ao chão da escola, que não conhecem as realidades regionais do Brasil, vêm da gana mercadológica, de empresários, grupos que formam redes para adentrarem no campo educacional (Rosa; Ferreira, 2018).

Além disso, Vasconcelos, Ferreira e Martineli (2021) afirmam que a base fragiliza o ensino público, com objetivo ascender o setor privado. Logo, torna-se fundamental aprofundar os estudos sobre um documento que se propaga como base para as demandas dos estudantes desta época e preparador para o futuro, pois qual tipo de sujeito e sociedade será construída pelo projeto educacional da BNCC?

A BNCC almeja um padrão de ensino dos conteúdos apenas para facilitar a aplicação dos seus medidores de aprendizagem e distribuição de renda, para segregar ainda mais as escolas que não alcançam índices consideráveis na avaliação nacional, uma vez que existem diversas nuances materiais que fogem do campo idealista proposta pelo documento.

Com isso, “a produção do consenso em torno da BNCC se dá pela via da vinculação entre sua aplicação e a avaliação das instituições escolares, conseqüentemente, a destinação de verbas e a pesquisa” (Felipe, Silva; Costa 2021 p.797). Esquece que a sociedade, e o processo educacional, ensino aprendizagem, é movida pela estrutura do modo de produção vigente, este por sua vez é extremamente desigual, excludente e exploratório acarretando “qualidade” do ensino.

Tal situação, pode aumentar ainda mais a segregação das escolas movidas pelos índices de aproveitamento desenvolvido nos testes, em que as “melhores”, de acordo com esse modelo, servirão como referências e receberão maiores verbas, enquanto as outras, terão que contentar-se com as conseqüências de seus resultados de avaliações, gerando uma engrenagem de competição desigual entre escolas.

As escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior

qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos (Freitas, 2018, p.29).

Nessa lógica, a escola torna-se tal qual a uma empresa, controlada, padronizada e competitiva entre si. No tocante a escrita, mostram-se alguns grupos econômicos presentes na composição da BNCC, na busca realizada por Macedo (2014, p.11) os grupos, empresarias ligados a constituição do documento são “Fundação Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras- além da Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Cenpec, todos pela educação, Amigos da Escola” com isso percebe que a base é composta por interesses de agentes públicos e privados, o qual corroboram em busca de uma conservação da divisão de classes e sobreposição de pensamentos dominantes à classe trabalhadora.

Assim, apenas quem avança e ganha com esta padronização é o empresariado, a classe dominante, as redes privadas de ensino, visto que a presença desses grupos faz com que cada vez mais a educação socialize estudantes para o mercado de trabalho, distanciando-se da formação humana e crítica para classe trabalhadora (Vasconcelos; Ferreira; Martineli, 2021). A presença desses grupos econômicos, instituições e empresas na construção e implantação da BNCC torna-se motivo de alerta para a educação pública e gratuita.

Entende-se que nessa conjuntura capitalista de sociedade, surge a necessidade em preparar jovens para o mercado, porém é de suma importância que este seja preparado de forma crítica, que lute pelas ideias de sua classe, saiba reconhecer o seu lado de luta, e não se torne apenas um número na estatística do mercado de trabalho, e apoiador de interesses que vão de encontro a sua realidade.

2. A BNCC e a Educação do Campo no contexto amazônico

A BNCC é a principal referência, hoje, para formulações dos currículos, para a formação de professores, a produção de materiais didáticos, as avaliações e todo processo educacional de educação básica, logo, preocupa-se com o projeto societário que será desenvolvido nas escolas do campo, localizadas em território amazônico, uma vez que estas possuem suas diversidades, seus contextos, que precisam ser incorporados, de maneira crítica, na educação dos sujeitos que habitam as comunidades.

Essa diversidade, que a Educação do Campo faz parte, é secundarizada pelos estados, na elaboração dos documentos subnacionais, sob o discurso de adaptação para as diversas

realidades geográficas e educacionais do território brasileiro. Este percurso foi apoiado pelo Ministério da Educação –MEC, com o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular –ProBNCC, instituído pela Portaria nº 331 de 5 de abril de 2019, que engendrou comissões de caráter educativo para trabalhar no desenvolvimento da adaptação do documento nos âmbitos das redes do Distrito Federal, estaduais e municipais (Silva; Sampaio; Santos, 2022).

Com isso, ficou a cargo dos Estados e Municípios, a adequação das propostas curriculares de 60% da base comum e 40% da parte diversificada, que atende as características regionais e locais. O processo de adaptação de 40% da BNCC para as regiões tem suas contradições, como mostra Albarado, Russo e Hage (2022) as avaliações oficiais, de âmbito nacional, de grande escala, tendem a seguir os conteúdos da parte comum do documento, levando as escolas a priorizarem os conhecimentos normatizados pelo documento em detrimento da diversidade, dos conhecimentos existentes no campo. Desse modo, fica nítido o interesse da BNCC em padronizar os conteúdos na busca de facilitar os processos avaliativos, que servem como parâmetros para distribuição de rendas e segregação das escolas (Freitas, 2018).

Silva (2016) aborda que o documento guia passos para um currículo homogêneo, urbanocêntrico, de caráter mercadológico, de encontro às diversidades, aos povos do campo, pois estes não se encaixam em padrões impostos por esta política curricular, devido às diversidades da realidade, da relação com o trabalho, com a natureza. Além disso, a Educação do Campo possui princípios ideológicos, diretrizes, conquistadas pelos movimentos sociais.

No que tange a Educação do Campo, é compreendida como uma concepção de educação, contra hegemônica, seu nascimento ocorre em movimento diferente da BNCC, as políticas públicas de Educação do Campo têm raízes nas lutas dos movimentos sociais camponeses, em oposição ao projeto político e educacional da Educação Rural (Bicalho; Leite, 2019).

Ribeiro (2013) aborda que a proposta de Educação do Campo é construída no e pelo Movimento Camponês, não limita-se à escola, é pautada na denúncia das péssimas condições de trabalho e exploração que os trabalhadores eram submetidos por seus patrões, contra a lógica capitalista, busca uma leitura crítica acerca da realidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, de maneira que seja possível transformá-la, com maiores ações políticas, de cunho social, com qualidade referenciada, dialoga com as demandas dos povos do campo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) merece atenção especial nesse desempenho, uma vez que estes estavam organizados na luta pela terra, em expressiva combatividade na luta de classe, e veem a necessidade de acrescentar no bojo de suas lutas uma educação emancipadora, de formação política, de qualidade social para os filhos dos assentados, “a luta pelo direito à educação e pelo acesso às escolas públicas, entra na agenda do MST logo nas primeiras ocupações” (Bicalho; Leite, 2019, p.71).

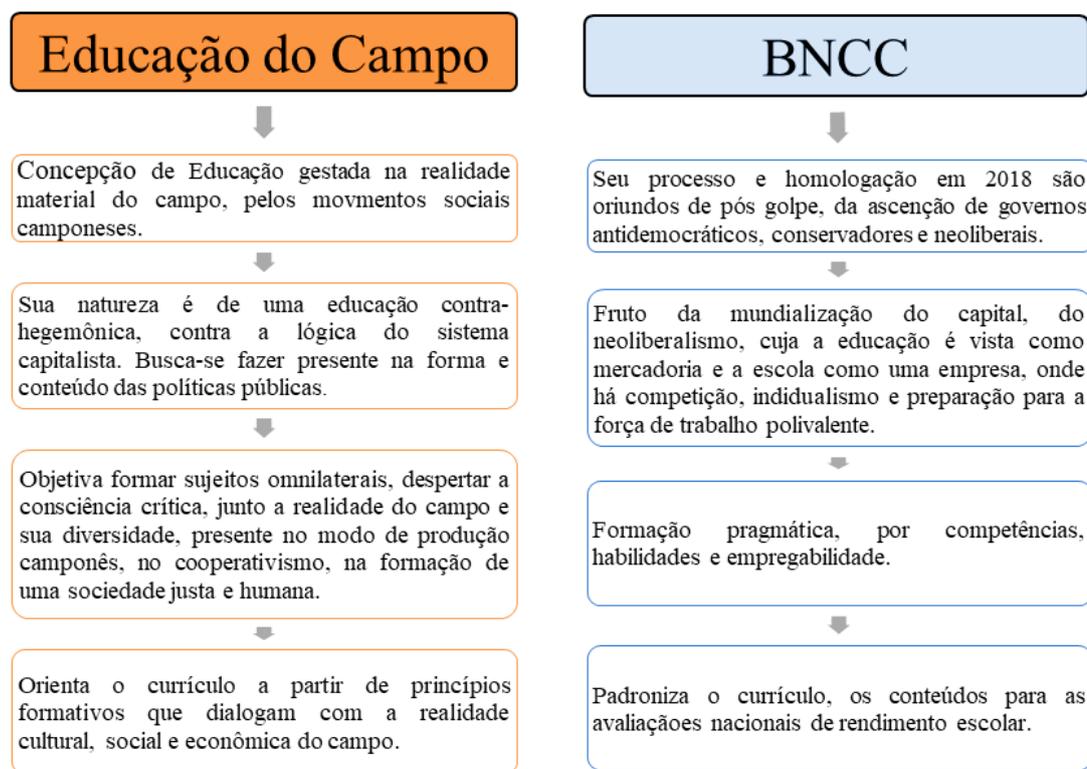
O vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores sem-terra, sem trabalho, disposto a lutar pelo desenvolvimento do campo brasileiro, contra as formas de opressão e exploração advinda da classe dominante (Caldart, 2009). Nasce como denúncia e crítica à realidade do campo, à ausência do Estado nos investimentos da saúde, moradia, educação e efetivação de direitos conquistados em lutas sociais, emerge para preparação de uma consciência crítica, para a transformação social, na busca de uma sociedade justa, igualitária e humanizada.

É nesse sentido, que se defende o projeto de formação social pautado na Educação do Campo, de encontro a lógica da sociedade dominante, causando desconforto a essa classe, defende-se uma educação que parta da realidade do campo, no local em que vive e de acordo com sua relação com o trabalho, indo além da sala de aula, que contribua e transforme a realidade do campo, nas suas esferas econômicas, social, política e ideológica.

A Educação do Campo busca formar sujeitos nos seus aspectos integrais, de maneira que se tornem protagonistas das suas vidas, desenvolvam posicionamentos críticos, político e ideológico, de consciência de classe, uma formação na perspectiva da educação politécnica, que envolva o trabalho, a ciência e a cultural, dimensões fundamentais para formar sujeitos *omnilaterais* (Borges, 2015). Assim, interliga a vida dos camponeses com seus espaços geográficos, com a cultura, economia, o trabalho e o conhecimento científico, na busca pela tentativa de superação da dominação imposta pelo sistema de produção capitalista.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação do Campo possuem projetos de formação social antagônicos, a BNCC faz parte de uma política conservadora, de interesse da classe dominante, afim de formar sujeitos com baixo desenvolvimento intelectual, pois limita sua formação à mínimo de conhecimento (Verdério; Barros, 2020). Por outro lado, a Educação do Campo emerge contra a lógica capitalista, ao agronegócio, é integrada a um projeto de transformação social, por uma sociedade justa, igualitária, busca orientar uma formação educacional em coexistência com a comunidade, de maneira integral, mais humana e crítica

(Molina; Sá, 2012). A partir disso, será exposto no quadro abaixo algumas divergências entre Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular.



Fonte: Autor, 2024.

Na sequência das análises e discussões, a BNCC não aborda as desigualdades sociais, digitais, econômicas, assim como a diversidade cultural existentes nas regiões brasileiras e a realidade das escolas do campo, apresentando um discurso idealista, de inclusão e superação de desigualdade, porém as condições materiais existentes vão na contramão dos escritos no documento.

Ao compreender as contradições e divergências entre a BNCC e Educação do Campo, essa escrita busca dar subsídios aos educadores e educadoras do campo, para refletirem acerca da real proposta camuflada na BNCC, formulada em gabinete, referenciadas por grupos capitalistas que não conhecem a realidade das escolas, tampouco do campo, mas camuflam na aparência, os verdadeiros interesses em discursos que visa à formação de estudantes livres, críticos, criadores (Pinheiro; Borges, 2021).

É imprescindível assumir posição crítica ao deparar-se com o projeto de formação apenas para o mercado de trabalho nas escolas do campo, não cabe ao educador posição de neutralidade, uma vez que conforme Freire (1987) o ato de educar tem que ser intencional, libertador, de formação para a criticidade, para que os sujeitos sejam capazes de agir, problematizar, ler e mudar a sua realidade. Consoante a esse pensamento, Pinheiro e Borges (2021) afirmam que a neutralidade não existe, quando o professor opta por abster-se da intencionalidade crítica e emancipadora, ele assume o lado da classe dominante.

A materialização dessa política de orientação curricular, proposta pela BNCC, sem discussão, problematização e análises críticas produzirá uma nova sociabilidade apenas para atender os interesses da classe burguesa brasileira, pois busca controlar a aprendizagem dos estudantes, e as ações dos professores. Em relação as escolas do campo amazônico, formará sujeitos em consonância com agronegócio, com agricultura capitalista, individualistas, indo na contramão dos interesses ideológicos da concepção de Educação do Campo, construída com os movimentos sociais camponeses.

Para Vasconcelos e Albarado (2021) os povos do campo têm direito de uma educação escolar dialogada com a sua realidade, com sua relação com o trabalho, com os espaços de vida e diversidade, de maneira que sejam valorizadas suas lutas, suas caminhadas e trajetórias, que possuem relação diferente dos sujeitos das áreas urbanas. Necessita-se pensar uma educação inter-relacionada com diversidade presente na Amazônia.

Outro fator fundamental no processo de discussão sobre a educação do campo na Amazônia é a relação dos sujeitos com o trabalho, pois é organizado em diferentes formas, com base na agricultura familiar, no modo de produção capitalista, na sustentabilidade, no contato com as águas, com a floresta (Mourão; Uchôa; Vasconcelos, 2020). Tal realidade influencia as relações sociais existentes nos territórios.

É preciso partir da prática social dos estudantes do campo, de maneira que seja problematizada sua realidade, e relaciona-se com os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, compromissado com um projeto transformador da sociedade (Neto; Nunes, 2023). Esse ato na Amazônia precisa ser intencional, objetivo, baseado nos princípios da Educação do Campo, das vivências comunitárias, do modo de organização social presente, é preciso pensar essa diversidade do campo dentro da unidade da classe trabalhadora, do particular com o geral.

Desse modo, recomenda-se que as atividades educacionais sejam desenvolvidas com qualidade social, de maneira lúdica, reflexiva, dinâmica, contextualizada e intencional, para possibilitar as crianças, jovens e adultos que vivem no/do campo a participação crítica nas lutas

sociais, na defesa de suas terras, culturas e saberes, sem perder de vista que a educação é um ato fundamentalmente político (Freire, 1987).

Ao compreender a necessidade e importância de realizar essa discussão para uma realidade marcada pela desigualdade social, econômica, esquecida pelas políticas públicas do Estado, é preciso que a Educação seja mecanismo de possibilidade para a participação dos grupos oprimidos nas ações de decisão de poder na sociedade, porque a luta de classes se efetiva no cotidiano social e escolar como confronto entre dois projetos de sociedade: o neoliberal, de interesses das classes dominantes, e o social, relevantes para as classes trabalhadoras, a quem se dirige a educação pública (Schlesener; Silva; Sandeski, 2020, p.01).

Por isso, defende-se uma formação social proposta pela Educação do Campo, que se contrapõe, desde suas raízes, às imposições do capital na educação dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, possibilitando uma formação crítica, humanizada, de qualidade social, para além dos muros escolares, sobretudo, dialogada com a realidade do campo, porque o currículo transposto da área urbana deforma a formação dos sujeitos camponeses, pois estranham e não identificam-se com o processo (Alves; Almeida, 2023).

Portanto, em que pese os limites dos princípios do Estado capitalista, que visam a reprodução e conservação da sociedade em classes antagônicas, a educação continua sendo a melhor aliança necessária para a mudança e emancipação social. Assim, torna-se importante assumir posição crítica em relação à construção e implementação de políticas educacionais, romper com os princípios de neutralidade na educação, pois a escola inserida no atual modelo de produção é palco de disputas entre ideologias antagônicas, o lado desse estudo, é o da classe trabalhadora camponesa.

Considerações finais

O Estado Capitalista exerce sua influência sobre a construção das políticas direcionadas a sociedade, sob a égide desse Estado, o neoliberalismo busca introduzir suas ideias nas políticas educacionais, no intuito de usar a educação escolar como preparação exclusiva para a mão de obra, possibilitando reservar ao mercado e mantendo a (re)produção, e conservação das classes sociais. Fruto desses interesses, a reforma educacional expressada na BNCC, disfarçada de qualidade educacional e balizadora da educação, traz na sua essência uma poderosa formação técnica, instrumental e acrítica, exclusivamente de interesses mercadológicos.

A materialização dessa política de orientação curricular, sem discussão, problematização e análises críticas, poderá produzir uma nova sociabilidade apenas para atender os interesses da classe burguesa brasileira, pois busca controlar a aprendizagem dos estudantes, e as ações dos professores. Em relação às escolas do campo amazônico, formará sujeitos em consonância com agronegócio, com agricultura capitalista, individualistas, indo na contramão dos interesses ideológicos da concepção de Educação do Campo, construída com os movimentos sociais camponeses.

Ao analisar a relação entre BNCC e Educação do Campo percebe-se que há divergências entre as propostas de formação, enquanto a primeira possui histórico em uma política conservadora, limita conhecimentos mínimos aos estudantes, padroniza o currículo numa lógica capitalista; a segunda, Educação do Campo, possui vertente crítica, dialoga com a realidade material do campo, com o modo de produção camponês, com a cultura e os conhecimentos existentes da relação do sujeito com o meio em que vive, não se esgota nisso, mas parte dessa prática social.

As análises apontam também que a BNCC não considera as desigualdades sociais, digitais, econômicas, assim como a diversidade cultural existente nas regiões brasileiras, bem como nas escolas do campo da Amazônia. Estes fatores precisam ser problematizados na construção de políticas educacionais, curriculares, pois influenciam nos processos ensino e aprendizagem dos educandos. Desse modo, há um discurso idealista para a educação presente no documento, de inclusão e superação das desigualdades a partir da “qualidade educacional”, do empreendedorismo, da meritocracia, porém não se discute as condições materiais existentes na sociedade de classes, que vão na contramão disso.

Espera-se que este estudo ajude a desvelar as contradições, produtoras de conflitos decorrentes das divergências entre os interesses da classe trabalhadora e os princípios do Estado capitalista, de maneira que possa pensar-se em construir conhecimento crítico sobre o processo histórico das formulações das políticas direcionadas na Amazônia ao campo, para que os sujeitos possam compreender a forte influência da lógica do modo de produção na sociedade, onde os trabalhadores muitas vezes se veem à parte da totalidade, apenas como mercadoria.

Além disso, é preciso pensar, como garantir uma Educação no Campo de qualidade social nessa diversidade que compõe a Amazônia, seus sujeitos, e desafios enfrentados pelas escolas do campo, devido à ausência do Estado nessas localidades. Esse mesmo Estado estabelece parâmetros de qualidade, de currículo e formação a todo território brasileiro. Por fim, defende-se a criação de políticas públicas, educacionais, curriculares, pautadas nos

princípios da Educação do Campo, na busca pela formação de uma sociedade justa, crítica e igualitária.

Referências bibliográficas

ALBARADO, Edilson da Costa; RUSSO, Dayana Viviany Silva de Souza; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Currículo e Projeto político pedagógico das escolas do campo, das águas e das florestas: reflexões com as territorialidades das Amazônias Paraense e Amazonense. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. v. 9, n. 2, p.130-136, 2022.

ALVES, João Paulo da Conceição; ALMEIDA, Rosilene Ferreira de. O ensino médio na Amazônia: O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no contexto ribeirinho. **Interfaces da Educação**. Paranaíba. v.14, n41. p.30 - 49, 2023.

AMORIM, Alberto Filho Coelho. **A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a Educação do/No Campo**: uma relação (in)consistente à realidade camponesa. (Dissertação de mestrado) – Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPP). Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, Petrolina-PE, 2019.

ARANHA, Rudervania Silva. OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. Um olhar sobre a relação entre a Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM e a Fundação Itaú Social. **Revista Amazônica**, Manaus, AM, v. 02, n. 02. p. 69 – 82, 2017.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide C.M. de. Políticas Educacionais: Refletindo Sobre Seus Significados. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010.

AZEVEDO, José Clovis de; REIS Jonas Tarcísio. **Políticas Educacionais no Brasil Pós-Golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

BICALHO, Ramofly; LEITE, Isabella de Mello. A Educação do Campo no MST como ferramenta de construção da hegemonia **RTPS-Rev. Trabalho, política e sociedade**, v. 4, nº 07, p.65-78, jul./dez.2019.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação continua de professores(as) da Educação do Campo no Amazonas**. 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2015.

BRANCO, Emerson Pereira. **A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Shalimar Calegari Zanatta. Paranavaí, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise do percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.25-64, mar/jun.2009.

FERNADEZ, Enguita Mariano. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no capitalismo.** Trad Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FILIFE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 29, n. 112, p. 783-803, July 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: Novas direitas, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** 2. Ed. Campina: Autores associados 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Frederic. (1818-1883). **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Frederic. **A ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845-1846.** supervisão editorial, Leandro Konder ; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul/dez. 2007.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.468-474.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

NETO, Luiz Bezerra; Nunes Klívia de Cássia Silva. A educação do Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: Elementos para um currículo escolar multisseriado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-21, 2023.

PINHEIRO. Ivanilde de Lima; BORGES, Heloisa da Silva; Formação de Professores/as: uma categoria de análise da política de qualidade da educação. In CAVALCANTI, B.P.B.CC. et al (Orgs) **Educação em Foco: Reflexões no contexto amazônico.** Curitiba: CRV, 2021.

PINTO, Joane Vilela; BOSCARIOLLI, Clodis. Base Nacional Comum Curricular da educação básica: reflexões sobre o processo de construção. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, n. 77 - set./dez. 2018.

RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesa: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 54 jul.-set. 2013.

ROSA, Luciane Oliveira da. FERREIRA, Valéria Silva. A rede do movimento pela base e sua influência na base nacional comum curricular brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.2, p. 115-130, Maio/Agosto 2018.

SILVA, Camila Ferreira da. SAMPAIO, Cecília Acácia da Silva. SANTOS, Victoria Soares dos. Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil: Construção do documento e suas implicações. **Cadernos Januinas** v. 7, n. 3, 2022.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. As práticas discursivas do Banco Mundial: Políticas educacionais na América Latina e no Caribe. The discursive practices of the World Bank: Educational policies in Latin America and the Caribbean. *Educação*, [S. l.], v.41, n.3, p. 731-740, 2016

SCHLESNER, Anita Helena; SILVA, Adnilson José da; SANDESKI, Vicente Estevam. História, Política, Educação: uma abordagem da perspectiva do materialismo histórico. **Revista Educere Et Educare**, v. 15, N.34, jan./mar. 2020.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALBARADO, Edilson da Costa. Currículo e Saberes dos Territórios de Várzea e Terra Firme Nas Amazônia. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; FERREIRA Carlos Henrique; MARTINELLI Telma Adriana Pacífico. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS .Rev. Cient.** São Paulo, n. 58, p. 1-18, jul./set. 2021.

VERDÉRIO, Alex; BARROS Adriana Junkerfeuerborn de. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020.