



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA LÊDA RIBEIRO SILVA ALMEIDA

A BNCC E O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO: a implementação em escolas
em áreas de reforma agrária no município de Nina Rodrigues - MA

São Luís – MA

2024

MARIA LÊDA RIBEIRO SILVA ALMEIDA

A BNCC E O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO: a implementação em escolas
em áreas de reforma agrária no município de Nina Rodrigues- MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento

São Luís – MA

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Almeida, Maria Lêda Ribeiro Silva Almeida.

A BNCC E O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO: A
implementação em Escolas em Áreas de Reforma Agrária no
Município de Nina Rodrigues- MA / Maria Lêda Ribeiro Silva
Almeida Almeida. - 2024.

129 p.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento
Nascimento.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão,
Dissertação (mestrado Em Educação)- Programa de P, 2024.

1. Bncc. 2. Formação de Professores. 3. Educação do
Campo. I. Nascimento, Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do
Nascimento. II. Título.

MARIA LÊDA RIBEIRO SILVA ALMEIDA

A BNCC E O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO: a implementação em escolas
em áreas de reforma agrária no município de Nina Rodrigues- MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento- Doutora em Educação pela USP
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Edinólia Lima Portela- Doutora em Educação pela UFBA
(Membro Interno-PPGE/UFMA)

Prof. Dr. Alex Verdério(Membro Externo-PPGEDUCAMPO/UFRB)

Prof.^a Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes- Doutora em Educação pela UFCE
(Membro Suplente - PPGE/UFMA)

Dedico este trabalho à minha família. Aos meus filhos, Nicolas e Nicole, fonte de minha inspiração, por acreditarem neste projeto e me apoiarem incondicionalmente. Vocês são a razão maior de todo esse esforço. Ao meu esposo Marcelo Silva Almeida, meu companheiro de todos os momentos nesta jornada. Obrigada pela compreensão e apoio na realização deste sonho. Aos meus pais, meus alicerces: Manoel Carmo, camponês, uma das maiores inspirações de luta pelas causas sociais, e minha mãe profª Maria de Jesus, um exemplo de força e coragem. Aos meus irmãos, Benedito e Tânia, pela preocupação, força e incentivo em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, meu refúgio, fortaleza e proteção, por ter me conduzido com sabedoria na realização de um grande sonho.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por ser um dos Movimentos Sociais protagonistas da luta pela política da Educação do Campo como um direito, na perspectiva de buscar a transformação social.

Ao meu esposo Marcelo, companheiro de todos os momentos, com quem tenho compartilhado sonhos e realizações, meu apoio constante e maior incentivador. Não tenho palavras para expressar meu amor e gratidão.

Aos meus filhos, Nicolas e Nicole, por me apoiarem incondicionalmente. Vocês são a razão maior deste projeto.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira Nascimento, pelas orientações no desafiante processo de construção do conhecimento em torno da formação de professores e do currículo da Educação do Campo. Toda a minha admiração pela pessoa e profissional que és, pela seriedade, competência e compromisso.

Aos professores/as do Mestrado em Educação/UFMA, por compartilharem conosco momentos preciosos de construção de conhecimentos.

Ao “Grupo de Estudo e Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente” (PPGE/UFMA), nas pessoas das Prof.^a Dra. Maria Alice Melo e Edinólia Lima Portela, por trazerem contribuições importantes nas bancas de qualificação, contribuindo significativamente para a minha aprendizagem e formação profissional. Foi gratificante o apoio da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE na oferta de linhas de pesquisa que possibilitam o estudo sobre a Educação do Campo.

À minha amiga Lenilde Alencar, companheira de luta, de sonho e de vivência na Educação do Campo. Imensa gratidão por ter sido a primeira pessoa a me ajudar a construir o meu objeto de pesquisa com este mestrado. Obrigada por acreditar, incentivar e não desistir.

À companheira prof.^a e militante Zaira Sabry e à prof.^a Cacilda Cavalcante – UFMA, pela motivação ao estudo e à produção de conhecimento a partir das importantes contribuições na construção do projeto de pesquisa.

A todos os educadores e educadoras, gestores e gestoras das escolas U.I. Maria C. Mata e U.I. Francisco Rodrigues da Silva, pelo compartilhamento das informações e contribuições para a minha formação acadêmica.

RESUMO

Este trabalho tem como foco a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) frente à experiência de currículo em escolas localizadas em áreas de assentamento da Reforma Agrária no município de Nina Rodrigues - MA. Por se tratar de escolas que, a princípio, precisam desenvolver currículos orientados ao atendimento das especificidades da Educação do Campo, esta pesquisa se propôs a analisar a implementação da BNCC nessas escolas enquanto um documento de caráter normativo em relação à padronização curricular. Quanto aos objetivos específicos, estes consistem em analisar contradições e estratégias nas duas escolas, campo empírico desta pesquisa, diante das exigências curriculares do sistema de ensino e das percepções dos educadores e gestores sobre as propostas da BNCC, currículo e formação continuada dos educadores das escolas do campo; e identificar possibilidades e desafios para se construir um currículo da Educação do Campo frente à implementação da BNCC em escolas localizadas em área da reforma agrária. Assim, o campo empírico da pesquisa foram duas escolas de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da rede municipal de ensino do município de Nina Rodrigues - MA: U.I. Maria Cantanhede Mata e U.I. Francisco Rodrigues da Silva. A amostra incluiu a participação de 23 educadores/professores e três gestores. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa por estar voltada à compreensão da realidade, com apoio de análise bibliográfica e documental, além da coleta de informações junto aos 26 informantes por meio de entrevista semiestruturada e grupo focal. Em seguida, os dados obtidos no processo da pesquisa foram analisados sob a perspectiva de Bardin, a partir da análise de conteúdo. Esta pesquisa fundamenta-se numa abordagem crítico-dialética por considerar a realidade, com toda a complexidade que a constitui, como totalidade concreta, neste caso, a realidade sociopolítica-educacional do município de Nina Rodrigues. No espaço de movimento dessa realidade, o intento desta pesquisa é superar a mera aparência fenomênica em que se apresenta para chegar à essência que é a própria realidade pesquisada (Kosik, 1976). Nesse contexto teórico-metodológico, esta pesquisa adota como pressuposto epistemológico a teoria histórico-crítica, desenvolvida por Saviani (1985, 1991, 1997, 2014, 2016), e conta com o apoio de autores articulados a essa visão epistêmica, como: Dourado (2018), Sacristán (2013), Lopes (2015), Silva (2010), Apple (1982), Arroyo (2009, 2014, 2011), Caldart (2011), Frigotto (2012), Freitas (2018), entre outros. A pesquisa revela que as escolas de Educação do Campo do município em estudo tentam e conseguem construir alternativas curriculares expressas em seus PPPs, apesar das prescrições impositivas da BNCC, mediadas pela Secretaria de Educação. Nesse cenário, contraditoriamente, observam-se posições entre as duas escolas que se diferenciam em alguns aspectos, como a adesão mais próxima, de uma delas, às aquelas prescrições. Assim, tem-se que, diante das experiências existentes dentro dessas escolas, há uma perspectiva de efetivação da Educação do Campo na sua concepção originária, evidenciando-se desafios que se colocam nessa construção.

Palavras-chave: BNCC. Formação de professores. Educação do Campo.

ABSTRACT

This paper focuses on the implementation of the National Common Core Curriculum (BNCC) in relation to the curriculum experience in schools located in Agrarian Reform settlement areas in the municipality of Nina Rodrigues - MA. As these are schools that, in principle, need to develop curricula geared towards meeting the specific needs of rural education, this research set out to analyze the implementation of the BNCC in these schools as a normative document aimed at standardizing the curriculum. As for the specific objectives, these consist of analyzing contradictions and strategies in the two schools, the empirical field of this research, in the face of the curricular demands of the education system and the perceptions of educators and managers about the BNCC proposals, curriculum and continuing training for educators in rural schools; and identifying possibilities and challenges for building a rural education curriculum in the face of the implementation of the BNCC in schools located in agrarian reform areas. Thus, the empirical field of research were two elementary schools (6th to 9th grade) in the municipal education network of the municipality of Nina Rodrigues - MA: U.I. Maria Cantanhede Mata and U.I. Francisco Rodrigues da Silva. The sample included 23 educators/teachers and three managers. In methodological terms, this is a qualitative study as it aims to understand data from reality, with the support of bibliographic and documentary analysis, as well as collecting information from 26 informants through semi-structured interviews and focus groups. The data obtained during the research process was then analyzed from Bardin's perspective, using content analysis. This research is based on a critical-dialectical approach because it considers reality, with all the complexity that constitutes it, as a concrete totality, in this case, the socio-political-educational reality of the municipality of Nina Rodrigues. In the shifting space of this reality, the aim of this research is to overcome the mere phenomenal appearance in which it presents itself to arrive at the essence that is the researched reality itself (Kosik, 1976). In this theoretical-methodological context, this research adopts the historical-critical theory developed by Saviani (1985, 1991, 1997, 2014, 2016) as its epistemological presupposition, and relies on the support of authors articulated with this epistemic vision, such as: Dourado (2018), Sacristán (2013), Lopes (2015), Silva (2010), Apple (1982), Arroyo (2009, 2014, 2011), Caldart (2011), Frigotto (2012), Freitas (2018), among others. The research reveals that the rural education schools in the municipality under study are trying and succeeding in building curricular alternatives expressed in their PPPs, despite the imposing prescriptions of the BNCC, mediated by the Department of Education. In this scenario, contradictorily, there are positions between the two schools that differ in some respects, such as the closer adherence of one of them to those prescriptions. Thus, in view of the experiences within these schools, there is a prospect of implementing rural education in its original conception, although there are challenges to this construction.

Keywords:BNCC. Teacher Training. Rural Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - P. A. Palmares II, identificação das três maiores agrovilas.....	36
Figura 2 - Brasão da Unidade Integrada Francisco Rodrigues da Silva	36
Figura 3 - Matrizes formativas dos sujeitos do campo	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Percentual dos sujeitos participantes da pesquisa na Escola U.I. Maria Mata	27
Quadro 2 - Percentual dos sujeitos participantes da pesquisa na escola U.I. Francisco Rodrigues da Silva	28
Quadro 3 - Estrutura organizacional dos funcionários da U.I. Maria Cantanhede Mata.....	34
Quadro 4 - Estrutura organizacional dos profissionais da Escola Unidade Integrada Maria Cantanhede Mata	34
Quadro 5 - Estrutura organizacional do quadro dos profissionais da Escola Francisco Rodrigues da Silva.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACONERUQ	Associação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Famílias Rurais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFRs	Casas Familiar Rural
CEEEC/MA	Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo do Maranhão
CONSED	Conselho Nacional de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
EFAs	Escolas Família Agrícolas
I ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
II ENERA	II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FONEC	Fórum Nacional da Educação do Campo
FOPEC	Fórum de Educação Popular da Educação do Campo
GT	Grupo de Trabalho da Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SUPMODE	Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais
STTR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UAEFFAMA	Associações das Escolas Famílias Agrícolas
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
URE	Unidade Regional de Itapecuru Mirim

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	18
1.1.1 Em busca de um aporte metodológico	18
1.1.2 Aspectos metodológicos da pesquisa: a natureza da investigação.....	22
1.1.3 A constituição dos dados: coleta de dados.....	23
1.1.4 Procedimento de Análise dos Dados	25
1.1.5 Sujeitos da pesquisa: quem são?	26
2 SITUANDO O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA.....	29
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA U. I. MARIA CANTANHEDE MATA.....	29
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA U.I FRANCISCO RODRIGUES DA SILVA	35
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO	39
3.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO MARANHÃO.....	44
3.2 CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	52
3.3 O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MARANHÃO: CONSTRUÇÃO, MATERIALIZAÇÃO E CONTRADIÇÕES	61
3.4 PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO DA CONSTRUÇÃO DA BNCC	71
4 ESCOLAS DO CAMPO DO ASSENTAMENTOS DE NINA RODRIGUES: UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA BNCC	82
4.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MARIA C. MATA EM CONTRAPONTO À BNCC	82
4.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FRANCISCO RODRIGUES DA SILVA EM CONTRAPONTO À BNCC.....	86
4.3 O QUE REVELAM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES	122

1 INTRODUÇÃO

Os Movimentos Sociais vêm discutindo e aprofundando um debate em defesa da Educação do Campo e do currículo das escolas camponesas desde o final da década de 1990. Ao longo desse período, o movimento da Educação do Campo tem avançado na construção de um currículo que atenda às especificidades da cultura camponesa e do contexto político e social do campo, levando em conta as peculiaridades necessárias para a promoção de um ensino de qualidade, que contemple as necessidades dos sujeitos do campo e atenda às suas especificidades, valorizando a vida e os espaços onde estão situados. Essa significação é estruturada a partir da ideia de um currículo que contemple em sua essência as características do sujeito do campo, que assegure acesso à educação, a sua permanência e o vínculo da instituição escolar à sua realidade.

Nesse sentido, houve conquistas de alguns marcos normativos sobre a oferta da educação nas escolas do campo, expressos em documentos que regulamentam a Educação do Campo, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; as Diretrizes Complementares de Resolução CNE/CEB nº 02/2008; o Decreto presidencial nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA; a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica e, pela primeira vez, a Educação do Campo é regulamentada como modalidade da educação básica. Esses marcos são uma grande conquista para a classe trabalhadora na perspectiva de reconhecer as especificidades, metodologias e práticas específicas da Educação do Campo.

Dessa forma, a conquista do Programa Nacional nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA tem um protagonismo nas discussões e enfrentamentos acerca da Educação do Campo, pois garante durante esses anos o direito à educação de milhares de trabalhadores e amplia o nível de escolarização formal dos sujeitos do campo, por meio de programas de educação em diferentes níveis e modalidades: Educação de Jovens e Adultos, ensino fundamental e médio, ensino superior e diversas ações de formação de professores, coordenadores e gestores. Souza (2008) ressalta que o PRONERA demonstra o fortalecimento da Educação do Campo na política educacional, bem como a força dos Movimentos Sociais conquistada pelo acúmulo de experiências e conhecimentos na área.

A autora destaca ainda a quantidade de cursos que são desenvolvidos no contexto do

PRONERA:

Existem projetos de educação de jovens e adultos visando à alfabetização, escolarização e capacitação dos trabalhadores dos assentamentos da reforma agrária, além de projetos de formação inicial como Pedagogia da Terra e licenciatura em Educação do Campo. Os cursos de Letras, História, Geografia e Agronomia (Souza, 2008, p. 2).

Dessa construção histórica, ao mesmo tempo em que avança a concretização dos direitos, avança também a consolidação de uma concepção de Educação do Campo, uma educação que se singulariza fundamentalmente pela centralidade que ocupa o homem e a mulher do campo como sujeitos dessa educação. Os documentos que regem a Educação do Campo reforçam respeito à diversidade, incentivo a projetos políticos pedagógicos específicos para Escola do Campo, articulação com o meio de trabalho rural, valorização da identidade da Escola do Campo, flexibilidade na organização escolar, controle social na qualidade da educação escolar e efetiva participação da comunidade e dos Movimentos Sociais do campo (Brasil, 2010).

Entretanto, embora tenhamos um avanço no marco legal, temos ainda uma lacuna no que se refere à efetivação das diretrizes nas escolas do campo. Em geral, não há um reconhecimento dessas diretrizes nos municípios e nas escolas, havendo, pois, a necessidade de um trabalho de formação e sensibilização para que a organização do trabalho pedagógico se dê de acordo com os princípios e fundamentos da Educação do Campo. Sobre isso, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, em seu art. 2º, destaca que:

II – direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002, art. 2).

O desafio da Escola do Campo é avançar em práticas educativas que garantam os direitos de aprendizagem dos estudantes e que desenvolvam as habilidades e competências necessárias em cada nível de ensino, potencializando as dimensões cognitiva, psíquica, mas também que incrementem valores, princípios, práticas sociais e políticas dos indivíduos, de modo que possam ser e se reconhecer como sujeitos construtores de sua própria história no mundo do trabalho e na esfera social. Contrariando o que é defendido para a Educação do Campo, a BNCC reforça que “[...] 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” (Brasil,2017, p.8).

A Educação do Campo deve ser vista como um processo pedagógico que também é político, que não esteja voltado apenas para a “capacitação de indivíduos ao mercado de trabalho”, mas também vinculado à vida e aos problemas orgânicos do campo, com o modo de vida cultural dos sujeitos. Nessa perspectiva de valorização da diversidade dos sujeitos do campo, é necessário reconhecer que nesse local não apenas se reproduz, mas se produz uma pedagogia. Para isso, é fundamental formar professores capazes de dialogar com esses segmentos e construir currículos que atendam às necessidades do homem do campo.

A Educação do Campo se diferencia da educação tradicional por ser construída pelos e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo, numa perspectiva de transformação social. Como afirma Malanchen (2016, p. 219), o currículo escolar à luz da pedagogia histórico-crítica:

[...] se diferencia das pedagogias burguesas tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes do aprender a aprender, pois está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas materialista histórico-dialética.

Nesse sentido, para trabalhar com base nos princípios da Educação do Campo, a Escola do Campo busca adaptar um projeto proposto pelo sistema de ensino à realidade da escola, desenvolver atividades pedagógicas e metodológicas que utilizem os recursos próprios do campo; inserir as especificidades do campo de forma interdisciplinar nos componentes curriculares e nos conteúdos abordados em sala de aula; adotar metodologias que levem os alunos a associar e comparar a realidade do campo com outras realidades a partir dos conteúdos estudados; valorizar e respeitar em todos os aspectos os alunos e demais membros da comunidade como sujeitos do campo que têm sua identidade, cultura, costumes e crenças próprias do campo.

Este é um dos grandes desafios a ser enfrentado nas escolas do campo: trabalhar com os conteúdos escolares oficiais sem desconsiderar o contexto e as relações vividas pelos povos do campo. A organização curricular deve ter como referência a organização da sociedade atual, ou seja, além de preparar para o mercado de trabalho, devemos preparar para a cidadania plena. Os profissionais da educação que atuam no campo precisam dominar e defender o que preceitua a Constituição brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Entende-se que a formação continuada deve oferecer aos professores a capacidade de organização do trabalho pedagógico e de inovação das metodologias de ensino, atendendo às especificidades das escolas que estão situadas no campo.

A proposta de currículo para as escolas do campo vem enfrentando limites maiores com a proposta da BNCC, cuja concepção é neoliberal. Sua forma de implementação entra em contradição com a concepção formal de construção do currículo das escolas defendidas pelo movimento histórico da Educação do Campo. Segundo Moreira (2006), a escola é o espaço de concretização do currículo e, nesta perspectiva, é o instrumento central pelo qual ocorre a promoção da qualidade do ensino. Como destaca o autor, o currículo é o “coração da escola”, pois todas as suas ações giram em torno dele. Diante dessa afirmação, o currículo necessita integrar os conteúdos dos diferentes campos do saber para romper com a organização por disciplinas.

Para a organização curricular de uma instituição é preciso ter presente que a concepção de educação que se pretende realizar deve ser discutida junto com a comunidade escolar. A proposta curricular deve ter o trabalho e a pesquisa como princípio socioeducativo, tendo como perspectiva a educação libertadora, que garante aos estudantes sua formação pessoal, acadêmica e social. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96, no art. 28, “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região” (Brasil, 1996, art. 28).

Nesse sentido, a Escola do Campo requer acompanhamento pedagógico por profissionais qualificados com experiências, concepções teóricas e metodológicas da Educação do Campo, que compreendam o campo nos seus mais variados aspectos.

As escolas do campo da rede municipal de Nina Rodrigues - MA estão submetidas à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), responsável por implementar no currículo das escolas do campo os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, existem algumas contradições e divergências de princípios, pois as escolas do campo encontram-se diante de duas perspectivas de currículo que se contrapõem: uma proposta de currículo baseada nas competências e habilidades, e outra pensada num viés mais amplo em termos interdisciplinares, envolvendo os saberes locais e globais entre escola e comunidade, articulada aos saberes científicos e popular.

Essa problemática surgiu a partir das situações instaladas nas escolas da educação básica nos municípios maranhenses, que elaboram os seus currículos sob as prescrições da BNCC, instituída como o documento que orienta a elaboração dos currículos nesse nivelamento de ensino em todo o país. Essa imposição suscitou as questões que norteiam o desenvolvimento desta investigação: como se dá o processo de implementação da BNCC enquanto um documento de caráter normativo que orienta a formulação de currículos das

escolas do campo em área da reforma agrária? Em que dimensões a BNCC, conforme vem sendo orientada no município de Nina Rodrigues, pode influenciar no currículo das escolas do campo? Quais as implicações do processo de implementação da BNCC para as escolas em área de assentamento da Reforma Agrária? Quais as possibilidades e desafios para se construir o currículo da Educação do Campo frente à implementação da BNCC nas escolas da reforma agrária no município de Nina Rodrigues - MA?

Esperamos que esta pesquisa venha trazer para o campo acadêmico contribuições sobre o currículo da Educação do Campo em contraposição à BNCC e sobre a formação de professores que trabalham em áreas de assentamento da Reforma Agrária, através da linha de pesquisa II: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente; e da investigação sobre um tema que ainda demanda estudos para a compreensão do currículo da Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Além disso, a partir da sistematização da experiência da escola U.I. Maria Cantanhede Mata e da escola U.I. Francisco Rodrigues da Silva, ambas do município de Nina Rodrigues - MA, buscamos contribuir para a análise do processo de construção do currículo das escolas, destacando as participações e a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A escolha deste objeto não se deu de forma aleatória, tampouco repentina, mas é fruto de inquietações, tensões e angústias que se foram intensificando no decorrer da minha trajetória enquanto educadora popular, assentada da reforma agrária no município de Nina Rodrigues - MA, ser dirigente do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do estado do MA, fazer parte da executiva nacional da educação com a missão de fazer acompanhamento pedagógico e político das escolas nas áreas de assentamentos do Estado do MA. Além de ser uma das colaboradoras do processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) exclusivamente da escola Maria Mata e das escolas do campo e com a construção do currículo frente à implementação da BNCC e, posteriormente, por exercer atualmente a função como auxiliar técnica da Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC), fazendo parte do Grupo de Trabalho (GT) da Educação do Campo na Unidade Regional de Itapecuru Mirim - URE na qual uma das funções é acompanhar as escolas de ensino médio da Educação do Campo com ações voltadas para a formação de educadores e gestores, e a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, além de fazer parte do coletivo que coordena as ações do Fórum de Educação Popular do Maranhão (FOPEC). Logo, toda a minha trajetória está interligada diretamente às causas da política da Educação do Campo no estado do MA.

Entende-se que a pesquisa tem relevância social quando se propõe a contribuir para a

construção de um currículo para as escolas do campo e para a formação de professores que se integram às questões pertinentes a áreas da reforma agrária. Esse currículo pode ser estendido para todas as escolas do campo da rede municipal de Nina Rodrigues- MA, sobretudo em escolas em que o MST atua. Temos como escopo garantir a possibilidade de discutir, debater, aprofundar e efetivar práticas curriculares que estejam fundamentadas na concepção da Educação do Campo, socializando os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, resgatando a história, cultura, memória e luta dos sujeitos que produzem e reproduzem a sua existência.

Esperamos, portanto, que esta pesquisa tenha uma particular relevância para o campo educacional, na medida em que será uma oportunidade de promover debates em torno da BNCC, estudos aprofundados com uma leitura crítica sobre a construção e implementação desse documento, reflexões sobre a formação de professores, currículo, Educação do Campo, e das escolas do campo com os que trabalham diretamente nela, educadores e gestores, e sobre a perspectiva do currículo específico para a Educação do Campo.

Esta pesquisa está subsidiada por estudos produzidos (teses e dissertações) nos anos de 2017 a 2021 sobre a BNCC, Currículo, Educação do Campo e Formação de Professores, que são as categorias básicas deste trabalho e em aprofundamento ao longo deste estudo. A partir dos registros existentes, pôde-se recorrer a análises relevantes da produção científica, o que forneceu consistência à pesquisa. Nesse sentido, identificamos com o estado da arte elementos fundamentais não apenas para tecer a crítica à BNCC, mas, sobretudo, para fazer proposições que indicam possibilidades de implementação nas condições históricas atuais. Esses estudos que compõem o estado da arte estão detalhados ao final da parte introdutória desta dissertação. A problemática que envolve as escolas do campo, principalmente no que diz respeito à questão de implementação curricular, conduziu-nos aos objetivos a seguir.

Objetivo Geral

Analisar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) frente à experiência de currículo em escolas localizadas em áreas de assentamento da Reforma Agrária no município de Nina Rodrigues - MA.

Objetivos Específicos

- a) Aprofundar estudos sobre a BNCC enquanto documento que orienta a formulação do

currículo das escolas;

- b) Contextualizar o processo histórico da constituição da Educação do Campo no contexto da luta dos Movimentos Sociais;
- c) Discutir o cumprimento da BNCC nas escolas do camponos territórios do MST – MA;
- d) Identificar contradições e estratégias nas escolas referidas diante das exigências curriculares do sistema de ensino por meio das percepções dos educadores e gestores, e em relação às propostas da BNCC e à formação dos educadores da Educação do Campo.

1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

1.1.1 Em busca de um aporte metodológico

Optamos por definir um aporte teórico-metodológico que permita avançar no conhecimento da realidade em que se insere o objeto e assim contribuir para a discussão e compreensão sobre a BNCC e o currículo das escolas do campo no município de Nina Rodrigues - MA. Isso porque a educação não pode ser analisada descolada do modo como está organizada a sociedade. Na forma social atual, compreender a educação significa compreender a divisão das classes sociais, a alienação da força do trabalho, os mecanismos pelo qual a sociedade reproduz e se perpetua, bem como compreender o desenvolvimento do capitalismo e suas crises cíclicas, tendo claro que, em cada momento de crise do capital, são recriadas formas de superação. A educação é um dos instrumentos utilizados em favor da classe dominante para se manter nessa condição.

Uma das formas que o capitalismo encontrou para se refazer foi através da agricultura, desenvolvida em grande escala através da produção de monoculturas, cujo fim é a exportação, o mercado e a acumulação de riquezas pelas grandes empresas transnacionais. Estamos falando do agronegócio, projeto de agricultura que, para se manter, necessita de grandes extensões de terras, de maquinários e agrotóxicos. Por consequência, expulsa o homem do campo, destrói a natureza, a vida humana. Em contraposição, temos a agricultura familiar, que tem o objetivo de produzir alimentos de forma sustentável e, dessa forma, preservar a natureza.

Não é possível pensar a Educação do Campo sem pensar o campo e os projetos acima descritos, que são antagônicos e evidenciam a luta de classes. É importante ressaltar que, para a conquista da Educação do Campo como uma política pública, foram necessários vários embates e disputas contra o projeto do capital. Logo, não se pode pensar a Educação do

Campo descolada de sua concepção originária, resultante da luta política.

A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta ou indiretamente, para o processo de construção histórica das pessoas. A escola, juntamente com os Movimentos Sociais, tem uma dimensão educativa na medida em que demarcam a identidade social dos camponeses, os quais buscam pela realização de projetos que contribuam para a humanização do ser humano.

A construção dessa identidade perpassa por toda luta acentuada pela garantia da Educação do Campo, por compreender que o campo não é mais um espaço de “atraso”, incapaz de produzir e desenvolver-se. O campo agora é visto como um território histórico. Para Cavalcanti, Teixeira e Silva (2012, p. 27), “pensar a identidade da Educação do Campo é compreender a realidade local, com suas necessidades especificidades [...] tendo em si a valorização do conhecimento que o aluno traz consigo, como elemento fundamental para ampliar tal conhecimento”. Logo, é um projeto interdisciplinar, dialético, que age através da realidade, que respeita os valores, o interesse e o desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo.

Esta pesquisa fundamenta-se na abordagem crítico-dialética, por considerar a realidade como totalidade concreta, que supera a aparência dos fenômenos (Kosik, 1976) e que tem como desafio captar dialeticamente suas determinações histórico-sociais. Os fenômenos nesse sentido devem ser tomados em seu movimento, em sua historicidade, em sua complexidade. Um pressuposto central do método materialista dialético é que os fenômenos não podem ser compreendidos de forma imediata, em sua aparência; a apreensão do real não nos é dada pelo contato direto com o fenômeno, já que esse contato possibilita apenas uma “representação caótica do todo” (Marx; Engels, 2010, p. 109). Portanto, não é possível afirmar nada com precisão, a não ser o próprio caos.

O estudo tem o aporte teórico-metodológico pautado nesse referencial, considerando que os problemas da sociedade capitalista continuam postos nas contradições dessa mesma sociedade, acentuadas cada vez mais de modo que sua filosofia, ou melhor, a sua ideologia permaneça vigente na sociedade. Justificamos que a utilização desse método como opção teórico-metodológica não é apenas radical, mas também existencial, pois decorre da luta pela transformação social, dentro do referencial da pedagogia histórico-crítico-dialética, a qual entendemos ser, do ponto de vista da classe trabalhadora, o método mais desejável, cientificamente mais profundo e historicamente mais pertinente.

Ademais, a pesquisa tem um suporte teórico que segue as trilhas conceituais de Saviani (1985, p. 27), tendo em vista que “sem domínio do conhecido, não é possível

excursionar pelo desconhecido”. A intenção desta pesquisa é contribuir para a emancipação da realidade pesquisada, tendo como base os autores que vêm discutindo questões relativas à BNCCe ao currículo das escolas do campo em sua relação com a prática.

Consequentemente, como referencial teórico, têm-se os autores que trazem o debate sobre as teorias do currículo dentro das vertentes brasileiras e mundiais, e a disputa atual sobre o currículo da Educação do Campo. Para o desenvolvimento da pesquisa, apropriamo-nos de leituras que orientam a nossa compreensão no sentido de buscar consistência teórica aos seus referentes básicos: BNCC e currículo das escolas do campo, em autores como Saviani(2014), que trata da educação escolar, currículo e sociedade, que está articulado ao problema da Base Nacional Comum Curricular; Dourado e Aguiar (2018), que discutem no âmbito da política educacional a BNCC e os impactos nas Políticas de Regulação e Avaliação da Educação Superior; Freitas (2018), que discute a reforma empresarial da educação e estudos sobre a BNCC; Macedo (2018), que trata de currículo. Mais especificamente, sobre currículo das escolas do campo, tem-se: Moreira (2006), para quem o currículo deve integrar os conteúdos de diferentes campos do saber, de modo a romper com a organização disciplinar; enfatiza também que o currículo deve possibilitar ao aluno a resolução de problemas de sua vida diária, bem como o desenvolvimento de habilidades intelectuais e valores; Sacristán (2013), Lopes (2015), Silva (2010), Apple (1982), Arroyo (2011), Caldart (2011), Frigotto(2012), dentre outros autores.

Apresentamos os principais autores utilizados no estado da arte e que participam dessa construção a partir de suas ideias expressas em textos. A atenção constante ao conceito Base Nacional Comum Curricular foi de suma importância para que fosse possível olhar para os dados coletados. A trajetória teórica foi referenciada também nos estudos de Macedo (2014), que considera que a defesa de uma Base Nacional Comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas acerca da qualidade na educação para diferentes grupos da sociedade.

As reflexões coletivas desenvolvidas sobre os princípios políticos e pedagógicos que fundamentam a Base Nacional, em diálogo com os pressupostos teóricos e epistemológicos da Educação do Campo, apontam que a BNCC traz inúmeros desafios à consolidação da política de Educação do Campo, uma vez que se concentra no desenvolvimento de competências e habilidades atreladas aos interesses capitalistas, em detrimento de uma sólida formação teórico-prática que favoreça a compreensão crítica da realidade. Além disso, propõe um currículo associado à reprodução de conhecimentos deslocados dos territórios e contextos dos educandos e educadores, bem como da diversidade de saberes e práticas culturais

construídashistoricamente pelos camponeses.

Numa perspectiva de conceituar o currículo da Educação do Campo, Caldart (2007, p.2-3) aborda que a “Educação do Campo nasceu [...] como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade”.

A partir dessa compreensão, Arroyo e Fernandes (1999)entendem que a Educação do Campo deve envolver todo o processo sócio-histórico e cultural de tais povos – ou seja, essas raízes precisam estar imbuídas nos currículos das escolas do campo. Desvincular essa educação das “matrizes culturais” é o mesmo que negar a história e as lutas dos povos do campo. As escolas precisam incorporar ao currículo essas matrizes e “construir um projeto que vincule a educação às questões sociais inerentes à sua realidade” (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 66).

Em complemento, segundo Molina (2015, p. 383),

Este conjunto de políticas que se estruturam no tripé meritocracia, avaliação e padronização objetivam simultaneamente não só criar as condições para a privatização das escolas públicas que não atingirem estes padrões determinados, com também objetivam aumentar o controle ideológico sobre o que e como se ensina nas escolas públicas.

Suas ideias contribuíram para uma maior compreensão e reflexão acerca da BNCC, que é considerado um documento padrão para a rede de ensino.

De acordo com Arroyo (2007), o currículo tradicional sempre esteve ligado à classificação e à seleção dos conteúdos, o que perdura até hoje. Para tanto, defende-se a tese de que a BNCC incorpora os interesses de uma fração da classe empresarial, a “direita para o social”, e, dessa forma, consolida mais uma etapa do processo de rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. Essa teoria colabora com as minhas reflexões e estudos acerca do currículo nos espaços escolares,os quais vão muito além da transmissão de conteúdo. Não seria possível essa compreensão se esse estudo apontasse o currículo dissociado de uma reflexão acerca da implementação da BNCC nas escolas. Não há nada de “[...] ético que a educação seja colocada a serviço dos interesses de um setor da sociedade fortemente determinado a controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação, ou seja, o empresariado e suas fundações” (Freitas, 2018, p.125).

Está previsto no Decreto nº 7.352/2010, que estabelece os princípios da Educação do Campo: “Art. 2.º I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (Brasil, 2010, art.

2).Portanto, o MST (2005) reafirma que os princípios da Educação do Campo enfatizam a necessidade de a educação escolar trabalhar na perspectiva histórica e em conexão com os desafios históricos de seu tempo. A educação deve, então, se organizar, selecionar conteúdos, e criar métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político da classe trabalhadora.

1.1.2 Aspectos metodológicos da pesquisa: a natureza da investigação

O conhecimento deve servir para avançar na compreensão da realidade, para fomentar a luta em vista da transformação da realidade. Nessa perspectiva, urge que se formem pesquisadores no sentido filosófico, qual seja de entender a realidade para transformá-la. Esta pesquisa se baseia nos pressupostos da pesquisa qualitativa, assim, concordamos com GonzálezRey (2005, p. 100) quando afirma, referindo-se à pesquisa qualitativa, que o “dado é inseparável do processo de construção teórica no qual adquire legitimidade”, e que o objeto de estudo “aparecerá somente quando o sujeito tiver uma base de leitura e de maturidade pessoal que lhe permite a reprodução do problema” (Rey, 2005, p.87).

Nessa mesma perspectiva de investigação qualitativa, Ludke e André (1986, p.13) afirmam que “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Para entender e classificar esta investigação segundo os referenciais e os procedimentos adotados, foi necessário planejar o seu desenvolvimento buscando entender quais são os participantes e o objeto da investigação. Portanto, os participantes são os representantes de duas escolas do campo do município de Nina Rodrigues, professores/a, gestores/a, coordenadores pedagógicos e Secretaria de Educação do município. O objeto de estudo é a BNCC e o currículo das escolas do campo: a implementação em escolas localizadas nas áreas de reforma agrária no município de Nina Rodrigues - MA. Portanto, a pesquisa qualitativa possui como foco principal o ambiente natural do objeto em estudo.

Em consonância com o pensamento de Sánchez Gamboa (2007), a pesquisa qualitativa se fundamenta em uma lógica histórico-dialética racional que justifica o engajamento político do pesquisador em relação ao espaço investigado e tem interesse de desvelar os elementos implícitos na constituição do objeto estudado. Segundo Gamboa (2007, p. 73), “A pesquisa científica está influenciada pelas condições históricas de sua produção (inter-relações materiais, culturais, sociais e políticas”.

A pesquisa qualitativa proporciona ainda o levantamento de dados necessários para investigar fatos e fenômenos implícitos e explícitos no objeto estudado, em uma visão de totalidade, sem ignorar o contexto histórico-político econômico e social. O foco é conceber que a produção científica é inseparável da própria história do homem e de sua produção material.

1.1.3 A constituição dos dados: coleta de dados

Quanto aos procedimentos de constituição dos dados, adotamos nesta pesquisa duas formas de investigação. Na primeira, recorremos à pesquisa bibliográfica, associada à pesquisa exploratória, que busca um aprofundamento teórico. O uso da pesquisa exploratória se justifica no início da pesquisa, já que:

A pesquisa exploratória é quando a pesquisa se encontra em fase preliminar, tendo como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa. [...] Assume em geral, as formas de pesquisa bibliográfica e estudos de caso (Freitas, 2013, p. 51-52).

Na segunda forma de investigação, recorremos à pesquisa de campo, que foi feita em duas escolas localizadas em área de reforma agrária. Nessas escolas foram aplicadas as técnicas de pesquisa com os professores e gestores que nelas atuam.

Na primeira parte, esta investigação utilizou como um dos elementos de coleta a análise documental: a BNCC e o currículo das escolas. Assim, nesta incursão na pesquisa, utilizamos como fonte de dados documentais o Projeto Político Pedagógico das duas escolas do campo, bem como leituras e sistematização de livros e textos que ancoram a fundamentação teórica do estudo, inclusive com aportes do estado da arte.

Com relação à pesquisa bibliográfica, justificamos o seu uso:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio escritos eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com a pesquisa bibliográfica, pois permite o pesquisador conhecer o que se estudou sobre o assunto (Fonseca, 2002, p. 32).

Na segunda parte, a presente investigação teve como procedimento de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas com os docentes e as gestoras das duas escolas que acompanham a zona II, no sentido de identificar as implicações do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Escola do Campo e, assim, compreender melhor a realidade pesquisada. Enquanto técnicas de pesquisa,

as entrevistas semiestruturadas foram complementadas pelos questionários, pelo grupo focal e, também pela análise documental.

Para Ludke e André (1986, p. 2), “[...] a entrevista é importante para alcançar as respostas que desejam obter porque os sujeitos que serão objetos nesta pesquisa sentirão mais liberdade em se expressarem, sem ter que obedecer rigidamente a um roteiro estabelecido e estruturado”. Conforme referido, além das entrevistas também foram utilizados questionários com os sujeitos da pesquisa, pois esses dois procedimentos de coleta de dados, em conjunto, possibilitaram captar informações mais precisas da realidade. Segundo Kosik (1976, p. 35):

A realidade se constitui de um conjunto de fatos, por vezes de elementos invariáveis, disto resultando, em primeiro lugar, a concreticidade que é a totalidade de todos os fatos e, em segundo lugar, que a realidade, na sua concreticidade, é essencialmente incognoscível, pois é possível acrescentar a cada fenômeno facetas e aspectos, fatos esquecidos ou ainda não descobertos [...].

Os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais, quando inseridos no todo correspondente, adquirem verdade e concreticidade. De acordo com os fundamentos encontrados no pensamento de Kosik (1995), trata-se de um conjunto de ferramentas técnico-metodológicas e críticas, cujo propósito é desenvolver o trabalho dentro de uma perspectiva política, inserida na realidade pesquisada, de forma a problematizar o conhecimento, buscar o conflito, a problematização e a sua superação através de uma prática social que oportunize a práxis. Consideramos relevante o procedimento de coleta de dados adotado para a realização desta pesquisa pelo fato de ser um trabalho de aprofundamento teórico e de reflexão sobre as categorias de análise que se impõem desde o seu início: BNCC, Currículo, Educação do Campo e Formação de Professores.

Nesse sentido, conforme tangenciado, como técnica de coleta de dados utilizamos o grupo focal (GF), pois se insere na pesquisa qualitativa a partir do processo de comunicação realizado por meio do diálogo, em que se incentiva a exposição dos envolvidos, de modo espontâneo, em torno de um foco. O intuito da utilização da técnica do grupo focal nesta pesquisa foi buscar perceber, com maior profundidade, aquilo que está nas entrelinhas, e obter informações para além do escrito, o que dizem as expressões. Sobre isso, Gatti (2005, p.68) afirma que é para “entender melhor as proximidades existentes entre o que as pessoas dizem e o que elas fazem de fato [...]”.

Dessa forma, pode se constituir numa importante estratégia de discussão e mobilização dos professores ante as diversas demandas requeridas no que diz respeito a opiniões sobre a BNCC e a concepção do currículo da Educação do Campo, tratando especificamente da sua função social e de suas práticas curriculares, da importância de se construir o currículo da

Educação do Campo em contraponto à BNCC.

O grupo focal consiste em uma técnica de produção dos dados que envolve a formação de um grupo com características comuns, em que o pesquisador mantém os participantes centrados em uma discussão sobre o tema. Com base nessa técnica, é possível a troca de ideias, experiências, pontos de vistas que proporcionem uma reflexão. Podemos afirmar, portanto, que o grupo focal promove uma interação entre os âmbitos individual e social, em uma busca de uma ligação e não separação entre o social e o individual; entre a sociedade e o indivíduo; entre o todo e as partes.

Se o indivíduo e o grupo, vistos em sua totalidade, são dois elementos geralmente entendidos como antagônicos, em um grupo focal são tomados como complementares no curso das discussões coletivas, pois o grupo focal prioriza a atividade coletiva e busca compreender a construção social de representações (Gatti, 2015).

1.1.4 Procedimento de análise dos dados

Quanto ao procedimento da análise dos dados coletados nas entrevistas, de modo a obter uma interpretação das mensagens emitidas pelos entrevistados(as), utilizamos a técnica de análise de conteúdo, que quer dizer “análise de texto”, para que as descobertas tenham uma relevância teórica. Os dados obtidos na coleta foram analisados sob a perspectiva da análise de conteúdo, conforme Bardin (2004).

De acordo com Bardin (2004), essa técnica permite uma análise ampla dos dados obtidos e pode proporcionar a constituição de agrupamentos de elementos com significados mais próximos, possibilitando a formação de categorias mais gerais de conteúdo. Então, é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo. Quanto à análise documental, como afirmamos linhas atrás, utilizamos os PPPs (2017/2018) das duas escolas onde a pesquisa é realizada. Para isso, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo, que Bardin (1977, p. 42) define como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permita mais inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A princípio, tínhamos uma preocupação para não fazermos, conforme aponta Bardin (1977), uma “compreensão espontânea” dos dados que estavam em nossas mãos. A preocupação era ter uma atitude de “vigilância crítica” diante dos dados e, por essa razão, buscamos, por meio das inferências, atribuir-lhes significados.

1.1.5 Sujeitos da pesquisa: quem são?

As escolhas dos participantes desta investigação foram realizadas em dois contextos educacionais: duas escolas vinculadas à Educação do Campo participam desta pesquisa por meio dos educadores/as, gestores da escola U.I. Maria C. Mata, localizada no assentamento São Domingos, e da escola Francisco Rodrigues da Silva, localizada no assentamento Palmares, ambas no município de Nina Rodrigues. Os participantes são sujeitos por meio dos quais buscamos compreender a implementação da BNCC frente ao currículo da Educação do Campo no município de Nina Rodrigues. Nesse sentido, a proposta de trabalhar com esse público justifica-se pelo fato de incidirem como principais sujeitos envolvidos na concepção e construção do currículo nessas escolas.

Trabalhamos com um número de sujeitos que desenvolvem atividades educativas com as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas do município de Nina Rodrigues. Como pode ser observado na subseção 4.3, o número de participantes em cada uma das duas escolas sofreu variações relativas à participação nas aplicações da entrevista e no grupo focal. Nesse sentido, fizeram parte do grupo focal da pesquisa na escola Maria Mata dezesseis (16) educadores e duas (2) gestoras entrevistadas; fizeram parte do grupo focal na escola Francisco Rodrigues da Silva sete (7) educadores e uma (01) gestora entrevistada, totalizando vinte e seis educadores/as (26) e 3 (três) gestoras participantes envolvidas diretamente na pesquisa.

Não foram ignorados os limites e desafios enfrentados na realização deste trabalho, como empenho na busca incessante de informações, o que requer uma inserção efetiva na realidade. Sabemos que a pandemia trouxe impactos significantes para a realização das atividades presenciais, tanto no curso de mestrado em realização quanto nas aulas do sistema de ensino desenvolvidas em Nina Rodrigues. Em decorrência disso, não se tinha, no início, a segurança de que a coleta de dados pudesse, porventura, ficar imune ou vir a ficar comprometida por conta da pandemia, sendo, pois, importante destacar que esse procedimento metodológico poderia ter sofrido mudanças nesse processo.

Considerando o contexto de pandemia que se instalou de forma global, as escolas do campo foram diretamente afetadas, tendo em vista o Decreto n.º 35.662, de 16 de março de 2020, do Governo do Estado do Maranhão, que estabeleceu a paralisação de aulas presenciais de forma geral para que fossem obedecidas às recomendações do Ministério da Saúde sobre o isolamento social. No entanto, o decreto abria prerrogativas para as aulas remotas e on-line. No município de Nina Rodrigues, onde se localizam as escolas pesquisadas, o decreto que

estabeleceu a paralisação das aulas presenciais foi o Decreto Municipal nº 05/2020, que fixou as regras para o combate à disseminação do novo coronavírus e incluiu as escolas municipais, obedecendo ao Decreto Estadual nº 35.662, acima referido. Nesse sentido, a quantidade de sujeitos participantes durante o percurso da pesquisa está mencionada na tabela abaixo.

Quadro 1 - Percentual dos sujeitos participantes da pesquisa na Escola U.I. Maria Mata

Técnicas utilizadas	Participantes	Campos empíricos da pesquisa	Quantidade
Grupo focal	Educadores	U.I Maria Mata	13
Grupo focal	Educadores auxiliares	U.I Maria Mata	03
Entrevista	Gestora geral	U.I Maria Mata	01
Entrevista	Gestoraadjunta	U.I Maria Mata	01
Total de Participante			18

Fonte: elaborado pela autora (2023).

De acordo com os dados do Quadro 1, podemos perceber que os sujeitos participantes da pesquisa da escola Maria Mata correspondem a dezesseis (16) educadores e duas (02) gestoras. É importante ressaltar que, de acordo com a análise do quadro acima, dos dezesseis (16) educadores/as, cinco (05) são concursados, além de duas (2) educadoras que trabalham na escola Maria Mata há mais de trinta (30) anos. Nesse contexto, apenas uma (1) educadora mora no campo, reside no assentamento onde está localizada a escola, é concursada há mais de vinte anos e exerce a função na escola há quase dez anos; tem graduação, porém não tem formação específica em Educação do Campo. Portanto, quinze (15) desses educadores que fizeram parte do grupo focal moram nas cidades vizinhas de Nina Rodrigues e Vargem Grande.

Esses profissionais têm graduação pelas instituições UEMA e UFMA em cursos presenciais e a distância, mas também há educadores formados em faculdades particulares. Um outro aspecto importante a destacar é que desses dezesseis (16) participantes, cinco (05) são professores auxiliares contratados todos os anos para exercer uma função mais específica com os educandos/a em sala de aula, no sentido de ajudar no reforço dos educandos com déficits de aprendizagem, como ensinar conteúdos aos alunos que têm dificuldade em alguma disciplina. Porém, todos os anos, a escola, desde a sua fundação, vivencia a rotatividade de profissionais.

No que diz respeito à gestão da escola, as duas (2) gestoras são concursadas, moram na cidade, uma tem formação em Pedagogia e a outra é formada em Letras pela mesma

Instituição - a UEMA. A gestora geral há mais de quatorze (14) anos exerce a função na escola, sendo que a gestora adjunta há dois anos (2) exerce a função de coordenadora de ensino.

Quadro 2 - Percentual dos sujeitos participantes da pesquisa na escola U.I. Francisco Rodrigues da Silva

Técnicas utilizadas	Participantes	Campos empíricos da pesquisa	Quantidade
Grupo focal	Educadores	U.I Francisco Rodrigues da Silva	07
Entrevista	Gestora geral	U.I Francisco Rodrigues da Silva	01
Total de Participantes			08

Fonte: elaborado pela autora (2023).

De acordo com os dados do Quadro 2, podemos perceber que os sujeitos participantes da pesquisa da escola Francisco Rodrigues da Silva são compostos por 07 educadores e uma 01 gestora geral, sendo que a gestora adjunta está afastada por motivos de doença. Por esse motivo, essa gestora não participou diretamente da pesquisa.

É importante analisar que, de acordo com o quadro sobre os participantes, 06 educadores/as, incluindo a gestora da escola, moram no campo são filhos de assentados¹ da reforma agrária; destas, quatro (4) já trabalham na escola desde 2013, ou seja, mais de dez anos; apenas 01 educador mora na cidade, no entanto já vem trabalhando na referida escola há mais de três anos. No que diz respeito à formação acadêmica, todos têm graduação; destes, quatro (4) são formados em licenciaturas em Educação do Campo pelos cursos do PRONERA/MST, possibilitando que, mesmo todos esses profissionais estando na condição de contratados, ou seja, seletivados, sempre conseguem pleitear e garantir as suas vagas na Escola do Campo.

No que diz respeito à gestora da escola, esta mora no próprio assentamento Palmares, é filha de assentada da reforma agrária, é formada em Pedagogia e tem mais de um (1) ano que exerce a função na escola. É a contratada quem mais vivenciou o processo de eleição na escola para exercer a função de gestão.

¹Cadastrados no INCRA.

2 SITUANDO O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

O campo empírico da pesquisa, como aludido, são duas escolas da Rede de Ensino Municipal de Nina Rodrigues - MA, situadas no P.A.Palmares II, em assentamento localizado em área de reforma agrária, consequência das lutas travadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de outros parceiros, como a Igreja Católica, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Nina Rodrigues (STTR) e o Partido dos Trabalhadores (PT), que buscam a liberdade da terra para quem nela trabalha. O município de Nina Rodrigues - MA está localizado na mesorregião Norte Maranhense, que pertence ao território da cidadania Vale do Itapecuru, com extensão territorial de 542,373 km².

Constituída por uma população de aproximadamente 14.264 habitantes em 2018, apresenta uma densidade demográfica de 21,77 habitantes por km², segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No P.A.Palmares II há três agrovilas maiores, sendo que as escolas analisadas estão inseridas em duas delas, consideradas território de reforma agrária, mas diferem quanto à questão de concepção de educação, que é compreendida a partir das vivências e práticas pedagógicas que apresentam notáveis diferenças, como pode ser visto ao longo desta dissertação e, principalmente, na subseção 4.3 “O que revelam os sujeitos da pesquisa”.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA U. I. MARIA CANTANHEDE MATA

O antigo povoado São Domingos era uma fazenda do proprietário José Macedo; embora os trabalhadores morassem nessa propriedade, não tinham o direito de viver e produzir livremente no local. Depois de 40 anos de opressão, as terras foram vendidas para o empresário William Nagem. Naquela época havia o pagamento do foro, uma espécie de divisão da produção dos trabalhadores como proprietário da terra, na qual as famílias trabalhavam.

No ano de 1986, um grupo de jovens dos antigos povoados que faziam parte da fazenda, incentivados pela Igreja Católica e pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), indignados com o problema, começaram a se reunir e a se mobilizar para a conquista da terra. Todas as famílias viviam em situações precárias, não podiam fazer roças sem a autorização do pretense dono da terra. A produção da colheita era dividida com o proprietário e até para construir uma casa de taipa tinham de pedir aliberação de um lugar. As plantações não podiam ser de frutíferas, as cercas de suas roças eram de arame. O dono das terras só vinha na

fazenda em época de eleição para indicar qual o candidato em que todos tinham de votar. Na casa da fazenda moravam representantes do fazendeiro.

Em 2001, algumas famílias desse antigo povoado, juntamente com o MST, se organizaram para reivindicar a desapropriação da terra. Atualmente, o antigo povoado faz parte do Assentamento da Reforma Agrária pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e muitas famílias têm hoje a posse da terra, fazendo parte assim do P. A. Palmares II, Agrovila São Domingos, constituída por Retiro, Santo Antonio, Pirinã I, Gato, Arariba.

O contexto histórico desse povoado é bem diferente do outro campo empírico da pesquisa. Neste não houve lutas efetivas e muito menos resistência por uma grande parte das famílias. Por serem posseiras, não lutaram pela garantia de direitos e pelo acesso às políticas públicas e sociais. Na realidade, há um contraponto na história de luta do Assentamento São Domingos, ou seja, diferentemente de outros assentamentos que colocaram outro nome a partir da posse da terra, este permaneceu com o antigo nome do lugar.

A escola Unidade Integrada Maria Cantanhede Mata, que está localizada no Assentamento Palmares II, Agrovila São Domingos, município de Nina Rodrigues - MA, foi fundada em 1999 na gestão do prefeito João Francisco Jones Fortes Braga, que homenageou sua madrinha ao colocá-lo no nome da escola; em 1999, o povoado ainda não era reconhecido como assentamento e o povo não participava ativamente nas questões da educação. Desde esse período, a Secretaria de Educação do Município (SEMED) identificou a referida escola como “Escola da Sede”, ficando assim registrada no Censo Escolar.

No princípio, a escola era pequena, sem muita estrutura, só havia uma professora que era da comunidade e os demais professores e diretores eram da cidade. Eles ocupavam seus cargos por indicações do gestor municipal. Nesse contexto, a escola Maria Mata, por estar localizada no campo de um assentamento constituído pela luta do MST, não foi reconhecida na sua identidade pela própria SEMED como Escola do Campo. Sobre isso, é importante ressaltar que o quadro docente é constituído, em sua maioria, por pessoas da cidade, com contratos temporários, através de seletivos.

Somente a partir do ano de 2001, com a posse da terra através da mobilização e reivindicação dos assentados, a SEMED passou a reconhecê-la como Escola do Campo, mas nos documentos oficiais e nos acompanhamentos pedagógicos está identificada como escola da zona rural. Nesse sentido, a luta e as disputas de concepções continuam para que essa escolase efetive como *no/do* Campo. Conforme afirma Caldart (2012, p. 18), “o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive, o povo tem direito a uma educação pensada desde

seu lugar e com sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

No ano de 2010, já na administração da nova gestão municipal, a comunidade promoveu a luta pela ampliação da escola, de modo que houvesse uma reforma para ampliar a estrutura física e atender à demanda de alunos. Para oficializar essa reivindicação, o assentamento fez várias reuniões com a gestora municipal e a SEMED. A comunidade, sabendo do seu direito de ter uma educação de qualidade, resolveu lutar por uma estrutura física que viesse atender à toda demanda do assentamento. Foram muitas lutas e negociações até a conquista pela reforma e ampliação. Porém, as famílias desse assentamento não despertaram para a mudança do nome da escola, pois alegavam que não era necessário fazer alterações na documentação da escola.

Apesar das várias lutas que envolveram a escola, a Unidade Integrada Maria Cantanhede Mata continuou até 2016 no mapa da SEMED como uma Escola Sede. O não reconhecimento dessa escola como do campo acarretou para a comunidade em geral e para a comunidade escolar sérios problemas, dentre eles a não efetivação da política de Educação do Campo na Escola, o desconhecimento dos princípios e concepção dessa modalidade de educação e a negação aos sujeitos do direito de reafirmar a sua identidade camponesa.

A luta agora não era mais pela terra, mas sim por uma escola que proponha ações que possibilitem efetivar a política de Educação do Campo, considerando o protagonismo dos sujeitos do campo. Iniciou-se, então, a negociação com a SEMED, por meio da apresentação de documentos da posse da terra. O SIPRA das famílias cadastradas no INCRA e o próprio Decreto nº 7.352/2010, no art.1º, que define a Escola do Campo -“entende-se por Escola do Campo aquela situada em área rural, conforme definida pela IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do Campo” -comprova que a Escola Unidade Integrada Maria Cantanhede Mata, estando dentro de uma agrovila, deve adotar a Educação do Campo como referência para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Esse enfrentamento foi de fundamental importância para o debate acerca da identidade dessa escola, que passou a ser definida como Escola do Campo, pois está situada territorialmente em área rural, com características do campo, ou seja, é uma escola que o seu alunado é todo do território rural e que se insere no contexto da comunidade camponesa ou que atenda a essa comunidade. Foi necessário enfrentar grandes desafios, dentre eles a conscientização de todas as famílias do assentamento sobre o processo de luta e conquista da terra, além da própria concepção como camponeses, resgatando a importância da identidade

da comunidade. É importante que a comunidade não perca essa história e a passe para as gerações futuras, bem como seus princípios culturais e políticos. Se a comunidade não atribui importância à escola, se não a compreende como um espaço que é da comunidade, não terá motivos para ocupá-la ou defendê-la; quando os trabalhadores não lutam pela sua construção e permanência, fica mais difícil reconhecê-la como parte dela.

O ano de 2017 foi um ano decisivo para a intensificação da luta para que a Escola Maria Mata fosse reconhecida como Escola do Campo. Primeiramente foi necessário que partisse da mudança do quadro de gestores da escola, porque um dos empecilhos se devia ao fato de que, até então, a escola era considerada sede por conta de não ter um quadro de gestores e professores que compreendessem a realidade e comungassem com os mesmos ideais.

No início do ano de 2017, houve alteração no quadro de gestores, fator que contribuiu para a alteração da nomenclatura de Escola Sede para a construção da identidade de Escola do Campo. Diante disso, procurou-se o apoio da Câmara dos Vereadores para orientar sobre o procedimento legal destinado à alteração do documento da escola. Porém, apenas foi justificado que se tratava de uma Escola Sede, porque, pela lei orgânica do município, a Escola Maria Mata estava situada dentro do perímetro urbano. Esta não devia ser justificativa, se levarmos em consideração o artigo 1º do Decreto da EC, conforme já citamos acima. Esse decreto diz que, mesmo estando situada em área urbana, se atender a população do campo deve ser considerada Escola do Campo.

Depois de várias reuniões, nesse mesmo ano, a SEMED entrou com processo revendo a definição de escola sede para Escola do Campo e a mesma foi desvinculada passando a ser uma escola da Zona II, na forma de organização de acompanhamento pelos coordenadores da SEMED. Essa retificação precisa ser efetivada tanto em todos os documentos expedidos pela Escola quanto na sua alteração no ato de se identificar como Escola Trizidela². Essa nomenclatura reforça a ideia de bairro, passando assim a ser assinada como Escola do Campo, situada em projeto de assentamento de área de reforma agrária pelo INCRA.

Nesse mesmo ano, teve início a construção do Projeto Político Pedagógico, sendo este um dos maiores instrumentos de consolidação dos princípios da Educação do Campo. De acordo com Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, art. 2º, que trata sobre a identidade da Escola do Campo, um dos princípios da Educação do Campo consiste na:

Valorização da identidade da Escola do Campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos

²Compreende as escolas que funcionam nos bairros da cidade.

alunos do Campo, bem como flexibilidade na Organização Escolar, incluindo adequação do Calendário Escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010, art. 2).

Segundo o documento Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Maria Mata, o objetivo é construir “uma Escola do Campo democrática, participativa e de qualidade, visando fortalecer a identidade camponesa e preparar os sujeitos para a cidadania efetiva, com capacidade de compreensão e intervenção na realidade” (PPP, 2018, p. 5).

De acordo com a análise do PPP da Escola Maria Mata, os alunos da referida escola são filhos de trabalhadores e trabalhadoras assentados e assentadas que moram no campo. Muitos dos pais e mães conseguiram se cadastrar no INCRA e são beneficiário/as da reforma agrária, mas outros permanecem como agregados, ou seja, mesmo morando na área, não têm direito à terra. As famílias tiram sua renda do trabalho da roça, do Programa Bolsa Família e das aposentadorias.

A Escola U.I. Maria Mata, por ser uma escola polo, atende educandos/a oriundos de nove comunidades vizinhas: Assentamento São Domingos, Gato, Volta do Mundo, Mucambinho, Macacos, Retiro, Santo Antônio, Pirinã e Convento. A escola tem 276 educandos e educandas, e é uma das maiores escolas da zona do campo acompanhada pela SEMED. Esses alunos vêm para a escola de ônibus escolar, que, na maioria das vezes, está avariado.

A estrutura física da escola atende à demanda por ser uma escola polo, que tem uma estrutura suficiente para comportar todas as atividades e necessidades existentes. Assim, garantem-se as condições necessárias para se oferecer uma educação de qualidade. A escola passou por uma reforma e ampliação no ano 2021, modificando a sua infraestrutura que, atualmente, está constituída por 10 salas de aulas, 01 sala de secretaria, 01 sala da gestão da escola, 01 sala dos professores, 01 cozinha ampla, 02 banheiros sanitários (masculino e feminino) para os educandos/a, um adaptado para alunos com necessidades especiais, 02 banheiros sanitários (masculino e feminino) para os educadores e educadoras, 01 pátio grande onde funciona uma espécie de auditório das reuniões, 01 refeitório e 01 biblioteca com nome de Paulo Freire. Nas laterais da escola tem o espaço da horta, além de uma quadra poliesportiva na área externa da escola que recebeu o nome simbólico de “Ana Reis Almeida”, em homenagem a uma das jogadoras da comunidade.

Quadro 3 - Estrutura organizacional dos funcionários da U.I. Maria Cantanhede Mata

Funcionários	Quantidade
Gestor geral	01
Gestor adjunto	01
Professores	22
Professor auxiliar	04
Professor de apoio pedagógico	02
Secretário	01
Assistente Administrativo	01
A.O.S.D.	07
Monitoras	04
Vigias	04
Motorista	03
Total	50

Fonte: PPP (2018).

Do ponto de vista pedagógico, a escola tenta garantir um planejamento coletivo em que os professores se reúnem para debater e planejar ações do calendário orgânico do MST. As ações são direcionadas pela coordenação do setor de educação. As ações de destaque desenvolvidas durante o ano são: a Jornada Nacional do plantio de árvores, em que são desenvolvidas ações com a escola e a comunidade; projetos agroecológicos, legado de Paulo Freire; e a Jornada da Infância. Todas essas ações fortalecem a cultura dos camponeses.

Quadro 4 - Estrutura organizacional dos professores da Escola Unidade Integrada Maria Cantanhede Mata

Quantidade	Função	Formação educacional
14	Professores	Graduado em Pedagogia
01	Gestora	Graduado em Pedagogia
01	Gestora	Graduada em Letras
01	Professora	Graduanda em Letras
02	Professor	Magistério superior
01	Professor	Magistério nível médio
01	Professor	Licenciatura em Matemática/UEMA
01	Professor	Graduado em Geografia
01	Professor instrutor	Música licenciatura/UEMA
01	Professor	Graduado em Ciências

Fonte: escola (2023).

De acordo com os dados da tabela, podemos constatar que o quadro de professores da escola U.I. Maria Mata é composto por 22 educadores e educadoras, além de duas 02 gestoras. É importante ressaltar que, de acordo com o quadro, apenas 03 educadores/as moram no campo, 19 educadores moram na cidade, inclusive as duas 02 gestoras, as quais são efetivas,

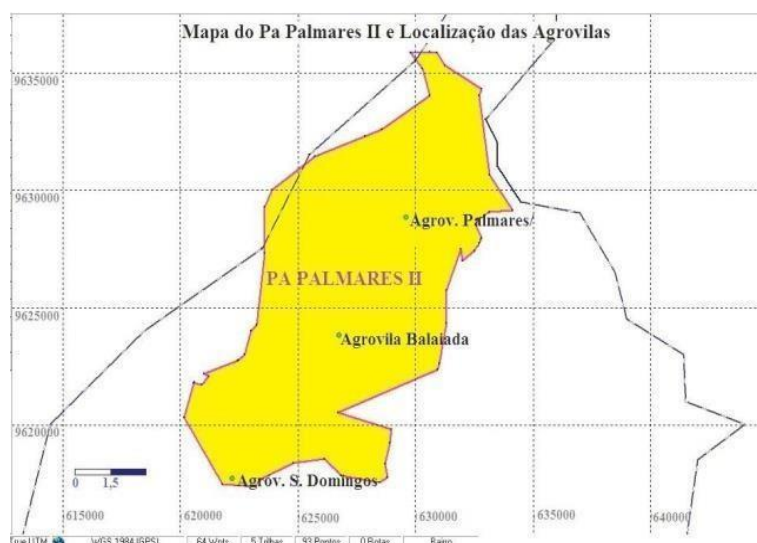
moram na cidade. Podemos observar, a partir dessa situação institucional, que somente as duas gestoras e seis (06) educadores são efetivos, e 16 são contratados, ou seja, seletivos. No entanto, as três educadoras que moram no campo, ou seja, no próprio assentamento São Domingos, não têm formações acadêmicas voltadas à Educação do Campo, além do mais, a escola sofre todos os anos com a rotatividade de mudança nesse quadro, o que influencia as posições dos educadores no que diz respeito às questões indagadas durante a realização dos encontros no grupo focal.

De acordo com o quadro organizacional, a U.I. Maria Cantanhede Mata tem a maioria de educadores formados em nível superior, com pós-graduação. A partir das informações do quadro organizacional 14 educadores e educadoras são graduados em Pedagogia, 03 formados em Magistério Superior e nível médio, 01 formado em Letras, 01 com formação em Matemática e 01 formado em Ciências, com habilitação em Matemática.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA U.I. FRANCISCO RODRIGUES DA SILVA

A escola Francisco Rodrigues da Silva está localizada no assentamento Palmares a 16km da sede do Município Nina Rodrigues, no estado do Maranhão. O assentamento Palmares se localiza na área de reforma agrária, consequência das lutas travadas pelo MST que buscava a liberdade da terra para quem nela trabalhava. O MST e outros parceiros, como a Igreja Católica, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Nina Rodrigues (STTR), Partido dos Trabalhadores (PT) lutaram pela organização dos trabalhadores e trabalhadoras da região de Nina Rodrigues. O território PA Palmares compreende uma área de 12.364 ha, e possui 11 agrovilas, dentre elas está o Assentamento Palmares, onde se localiza a escola Francisco Rodrigues da Silva, segundo Silva (2019).

Figura 1 - P. A. Palmares II, identificação das três maiores agrovilas



Fonte: Marcos da Costa Teixeira et al. (2017).

A U. I. Francisco Rodrigues da Silva é uma Escola do Campo fundada em 1995. É fruto das reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras.

Figura 2 - Brasão da Unidade Integrada Francisco Rodrigues da Silva



Fonte: PPP (2017).

A escola Francisco Rodrigues da Silva está inserida num território de luta camponesa que, desde a década de 1980, as organizações de trabalhadores rurais buscam melhorias, primeiro pela posse da terra, concomitante à luta por políticas públicas como saúde, moradia e a educação (Menezes, 2009). A missão da escola Francisco

Rodrigues, segundo seu Projeto Político Pedagógico (2017, p. 21), é “formar cidadãos críticos e participativos capazes de se identificar como sujeitos da história intervindo na realidade social em que vivem formando um novo homem e uma nova mulher, cultivando o sonho de uma justiça social”, missão que sintetiza a compreensão de Educação do Campo e a visão de mundo na qual se insere a escola. Ressaltamos, então, a importância do estudo sobre essas questões de currículo, pois estão ligadas à vida escolar dos sujeitos que vivem no campo.

A Escola Francisco Rodrigues da Silva atende atualmente 141 educandos/educandos/as, tendo havido 02 casos de abandono, 02 casos de transferência durante o ano. Tem 34 alunos matriculados na turma da Educação Infantil, 102 de Ensino Fundamental, 05 de educação especial, diagnosticados com epilepsia e baixa visão.

Além dos educandos do assentamento, a escola atende mais três comunidades: Santa Isabel, remanescente Palmares e Riachão; esta última é a mais distante, ficando a cerca de 5 km de distância da escola, o que obriga os alunos a dependerem do ônibus escolar do município. Os alunos são filhos de trabalhadores e trabalhadoras assentadas da reforma agrária que moram no campo. A estrutura da escola, depois de passar por uma reforma e ampliação, oferece melhores condições. Hoje é composta por 01 sala da gestão, 01 sala de professores, 07 salas de aula, 02 banheiros masculino e feminino, 01 cozinha, 01 almoxarifado, 01 refeitório.

O quadro de funcionários é composto por um (1) auxiliar administrativo, dois (2) vigias, oito (8) auxiliares de serviços diversos, doze (12) educadores, destes, 11 são do sexo feminino e 01 do sexo masculino, uma (1) Gestora Geral, uma (1) Coordenadora Pedagógica. A escola tem embasamento pedagógico através do PPP e também se baseia nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.

Quadro 5 - Estrutura organizacional do quadro dos professores da Escola Francisco Rodrigues da Silva

Quantidade	Função	Formação educacional
7	Educadores	Graduado em pedagogia
1	Educadora	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em matemática (IFMA).
1	Educadora	Licenciatura em Educação do Campo (IFMA)
1	Educadora	Letras
1	Educadora	Licenciatura em Filosofia (UEMA), especialização em Educação do Campo
1	Educadora	Magistério superior
2	Gestoras	Magistério superior

Fonte: PPP (2017).

Para Caldart (2000, p. 179),

a ocupação da escola trouxe dois impactos principais na configuração dos Sem Terra. Um deles foi a introdução de novos sujeitos importantes nos acampamentos e assentamentos, as professoras e crianças, estas últimas tendo uma participação também ativa e um papel simbólico muito forte. O outro foi a transformação no jeito de ser destes sujeitos sem-terra que passaram a ser não só sujeitos que estudam, mas também sujeitos frutos de sua própria pedagogia.

A pedagogia do movimento é maior que a escola e esta deve constituir-se “não como um modelo pedagógico fechado ou um método ou uma estrutura; e sim com um estilo, um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico, um ambiente educativo” (Caldart, 2000, p. 247).

Diante dessas características levantadas pela autora, a escola U.I. Francisco Rodrigues da Silva se aproxima de uma pedagogia do movimento. Por conta do seu jeito de ser escola, é a única do município de Nina Rodrigues em que as eleições para gestão acontecem em um processo democrático. A escolha e a indicação têm a participação de toda a comunidade escolar e do próprio assentamento. Esses elementos trazem significados importantes para a análise das categorias BNCC, Formação de Professores, Currículo, Educação do Campo e Escola do Campo.

De acordo com os dados da tabela, podemos constatar que o quadro de profissionais da escola Francisco Rodrigues da Silva é composto por catorze (14) educadores e educadoras, e duas (02) gestoras. Destes, 01 (uma) professora tem especialização em Educação do Campo pelo IFMA. É importante ressaltar que, de acordo com o quadro, apenas 01 mora na cidade e trabalha na escola, 13 moram no campo, inclusive as duas gestoras as quais são efetivas e residem no próprio assentamento. Convém destacar que mais de cinco 05 professores são formados em algum curso pelo PRONERA. No entanto, somente três (03) professores são efetivos, sendo os demais contratados, ou seja, passam por um processo seletivo todos os anos.

É importante ressaltar que a Escola Francisco Rodrigues da Silva é uma das únicas escolas do campo que o MST acompanha no município de Nina Rodrigues, cujo diferencial é a garantia de um quadro de professores e gestores do próprio assentamento. Essa conquista se deu a partir de muitos embates entre a comunidade e a SEMED, que reivindicava um quadro de professores que residisse na sua própria localidade.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO

Desde o final da década de 1990 do século XX, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vem lutando e reivindicando por uma educação como direito humano fundamental e social. Para o MST, a luta popular é princípio de sustentação do movimento em defesa intransigente da Educação do Campo. Nasceu das ocupações de terras debaixo dos barracos de lonas, nas sombras das árvores e espalhou-se pelos territórios de assentamentos de reforma agrária e comunidades do campo de todo o Brasil, desde a sua instituição em 16 de abril de 1998.

As ocupações são conquistas da luta popular para os povos da reforma agrária, quilombolas, ribeirinhos, de comunidades tradicionais e camponeses e, nesse sentido, o movimento se dá por uma educação básica do campo, pela luta em prol da universalização da educação escolar básica e pela Educação do Campo.

Somam-se a esse movimento os STRs, bem como os sindicatos e associações de profissionais da educação, os movimentos estudantis, as universidades, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e, a partir daí, a pauta torna-se a luta por um novo processo educativo para as populações do campo. Segundo Caldart, Cerioli e Kolling (2002, p. 12), “O objetivo desses Movimentos Sociais é contribuir na reflexão político pedagógica da Educação do Campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo”.

A luta desses Movimentos Sociais, que pautam as mudanças tanto no campo da reforma agrária quanto no novo modelo de educação, objetiva a busca por um sistema público de ensino para o campo, levado por um paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural. Destacam-se nessa luta as ações educativas do MST, da Comissão Pastoral da Terra, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e do Movimento Eclesial de Base (MEB).

Essa luta se intensificou em 1997, quando esses Movimentos Sociais se articularam e construíram uma ação coletiva de luta pela criação de escolas públicas nos assentamentos e acampamentos, pressionando o Estado a instituir políticas públicas voltadas à Educação do Campo e que atendessem à demanda educacional nos vários níveis e modalidades, de acordo com as concepções teóricas e metodológicas defendidas pelos movimentos. A articulação desses Movimentos Sociais resultou na realização das Conferências Nacionais dos fóruns, que se intensificaram durante a década de 1990 e fortaleceram esses movimentos na construção de um ideário com matrizes propositivas para as políticas públicas estatais.

É importante ressaltar a relevância do MST em defesa dos direitos, sobretudo em elaboração e instituição de políticas públicas para atender às demandas educacionais dos acampamentos e assentamentos que se estabeleceram em algumas regiões do país. O MST foi fundado em 1984 com o objetivo de lutar pela terra, pela reforma agrária e por mudanças sociais no país. É de notável importância a participação desses movimentos para a obtenção de êxito e avanços na Escola do Campo.

A Educação do Campo começa a aparecer no cenário educacional do Brasil com maior afinco a partir da Constituição Federal de 1988, por meio do fortalecimento dos direitos na legislação, como na LDB nº 9.394/96. Nessa lei é possível analisar a educação em três momentos. O primeiro compreende o processo de mobilização do público para o tema da Educação do Campo da reforma agrária, que aconteceu com o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo MST e realizado em 1997. O ENERA contou com a participação de educadores e educadoras das áreas de assentamentos e acampamentos de vários estados do País, que discutiram a educação nos assentamentos e acampamentos a partir da socialização das experiências que vinham sendo realizadas desde o momento de ocupação da terra. A primeira questão que se discutiu foi a garantia de escolas para as crianças e jovens do acampamento.

O I ENERA, marco inaugural do debate acerca da Educação do Campo no Brasil, resultou no reconhecimento das especificidades da Educação do Campo, uma conquista histórica que foi diferenciar a Educação do Campo da educação rural. Esse movimento buscou definir princípios que denotam um diferencial da Educação do Campo como expressão da população camponesa, respeitando a diversidade que lhes caracterizam.

A essência da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo (Caldart; Alentejano; Frigotto, 2012, p. 13).

Em contraponto à educação rural em seus aspectos oficiais, urbanos e colonizadores, a Educação do Campo reconhece os povos do campo como grupos sociais historicamente excluídos, cujas identidades e territorialidades precisam ser respeitadas. A Educação do Campo vem se contrapor a um modelo de educação excludente e pôr-se a favor da formação humana dos sujeitos, visando a uma formação integral ao considerar todas as dimensões socioculturais construídas ao longo do tempo. Com essas mudanças, o ensino formal passou a levar em consideração os valores da vida dos sujeitos camponeses.

O segundo momento correspondeu à realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, de 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás, em parceria

com a Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). É importante dizer, uma vez mais, que o evento não foi em si uma comemoração, mas sim o resultado de um processo de luta e construção, conforme demarcado pela Conferência: o acúmulo que permitiu chegar até ali e o feito desde então, o qual precisa avançar a partir da análise coletiva do que se construiu e das exigências do momento atual. A I Conferência colocou em pauta os direitos dos camponeses à política pública e evidenciou a luta popular pelo acesso e permanência da educação no campo, pois as pessoas têm o direito de estudar onde moram. A educação passou a ser pensada a partir e com os sujeitos do campo, respeitando sua realidade, cultura e identidade.

A Educação do Campo surge para denunciar as desigualdades econômicas, sociais, culturais e cognitivas a que estão sujeitas as famílias camponesas, mas também para propor uma mobilização destinada a uma nova escola no campo e do campo, que esteja vinculada à realidade da vida do camponês e enraizada nos territórios rurais. Essa educação deve estar comprometida com a atual mudança do modelo de desenvolvimento socioeconômico para o campo, que é baseado na monocultura de extensão do agronegócio. Portanto, a Educação do Campo surge em contraponto aos projetos de educação destinados ao projeto neoliberal, que tem uma visão instrumentalizada sobre um determinado modelo de desenvolvimento do campo.

Já em 2002, destinadas às escolas do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica foram aprovadas pelo Conselho Nacional da Educação e instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1, 3 de abril de 2002. Essa foi uma conquista histórica para a Educação do Campo, pois incorporou a concepção de Educação do Campo, definiu a identidade das escolas do campo e a sua autonomia na construção de um projeto político-pedagógico adequado à realidade e necessidade dos camponeses, de acordo com os artigos 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação, conforme já mencionamos neste texto.

A Educação do Campo é um processo coletivo de muitas lutas e contradições, no qual a política pública é entendida a partir de uma concepção dialética. É resultado da sociedade civil e, principalmente, dos Movimentos Sociais ao impor ao Estado as condições para a efetivação dos direitos por meio do processo da luta de classes.

Nesse seguimento, aconteceu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, tendo sido um marco importante para ampliação e consolidação do debate sobre a Educação do Campo e popularizou a palavra de ordem “Educação do

Campo: direito nosso, dever do Estado!”. Ambas as conferências evidenciaram a Educação do Campo como direito, que não se restringe à educação básica.

Em 28 de julho de 2004, o MEC instituiu a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), uma secretaria destinada a atender às demandas da Educação do Campo, que reconhece que a população do campo necessita de políticas públicas voltadas ao seu modo de produzir; também foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo. A Lei nº 11.947/2009 foi um avanço fundamental, pois determinou a compra da merenda escolar diretamente dos agricultores familiares.

No que se refere à formação de professores, outra conquista não menos importante foi a criação de um programa de formação específico para professores que atuam no campo. Em 2006, o MEC instituiu o Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo – PROCAMPO. No entanto, a constituição do PROCAMPO apenas se efetivou em 2008 com as turmas pilotos da Licenciatura em Educação do Campo e, depois, tomou maior fôlego como edital de 2012.

No campo da legislação, em 2008, foram aprovadas as diretrizes complementares de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que regulamentam a oferta da educação infantil e séries iniciais, estabelecendo que não é permitido agrupar, numa mesma sala, crianças da educação infantil e ensino fundamental. As diretrizes enfatizam que as crianças devem estudar no lugar onde moram e que, havendo a necessidade de nucleação nas séries seguintes, deve ser feita em diálogo com a comunidade, de modo a definir o local mais próximo. Assim, é possível evitar que as crianças fiquem muito tempo em deslocamento.

Ainda quanto ao marco regulatório, em 2010, em ocasião da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE), a Educação do Campo passou a ser reconhecida como modalidade de ensino. Conforme já afirmamos anteriormente, o PRONERA saiu da condição de simples programa, sendo instituído como política pública através do Decreto nº 7.352/2010. Nessa resolução, a centralidade do currículo passou a ser a diversidade e os saberes apropriados às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural.

Nesse sentido, Caldart (2012, p. 259) contribui afirmando:

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja no e do campo [...].

Portanto, a partir de uma resolução fortalecida com a atuação do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária (PRONERA). O PRONERA é um programa que tem como objetivo fortalecer a Educação do Campo, além de estimular, criar, propor e coordenar projetos educacionais por meio de metodologias específicas para o campo. Esse programa atende a jovens e adultos de áreas de assentamentos e acampamentos reconhecidos pelo INCRA.

O PRONERA, em decorrência do I ENERA e da mobilização de denúncia do Massacre de Eldorado dos Carajás³, sustentou em 2010 a formulação do Decreto Presidencial, que traz a marca da luta e do sangue dos trabalhadores e trabalhadoras. Os jovens e adultos contemplados pelo programa têm acesso a cursos de formação básica da alfabetização ao ensino fundamental e médio, assim como cursos de nível técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e pós-graduação. O PRONERA também atende à educação de jovens e adultos na modalidade de alfabetização e escolarização do ensino fundamental.

Os projetos do PRONERA incluem a formação e capacitação dos educadores. As ações do programa nasceram da articulação da sociedade civil e têm como base a diversidade cultural e socioterritorial, além dos processos de interação e transformação do campo. A gestão democrática e o avanço científico e tecnológico têm como objetivo ampliar os níveis de escolarização dos trabalhadores rurais.

Em 2012 foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), no âmbito do MEC, para orientar a efetivação da política pública em regime de colaboração entre os entes federados. Um outro destaque importante para a conquista dos Movimentos Sociais foi o PROJOVEM do campo, um programa unificado de juventude voltado para os agricultores para prepará-los ao ensino fundamental. O PROJOVEM do campo visa ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional. Todos esses programas sofreram ataques do Governo Federal em suas investidas para desmontá-los.

Portanto, no terceiro momento aconteceu a institucionalização das experiências dessas políticas, as quais vamos explorar no próximo capítulo, com a ampliação das licenciaturas em Educação do Campo. As instituições dessas diretrizes resultam das reivindicações históricas por parte dos Movimentos Sociais, sendo o grande desafio dessas conquistas a implementação das diretrizes, as quais, na sua grande maioria, não são garantidas pelos governantes estaduais e municipais.

Com isso, faz-se necessário que esses movimentos e organizações sociais permaneçam em estado de luta para que as escolas do campo sejam cada vez mais incluídas em debates sobre a educação, forçando que os diversos sujeitos governamentais se comprometam com a

³ Foi uma ação da polícia do estado do Pará que resultou na ocorrência de assassinato de 21 sem-terra. O massacre ocorreu no dia 17 de abril de 1996, no município de Eldorado do Carajás, no Pará.

afirmação de um modelo de educação para os povos do campo.

Ressaltamos como um marco histórico a forma institucional (Política Pública) do PRONERA, formado pelo tripé Movimentos Populares e Sindicais, Instituições de Educação e Governo/INCRA, que força a colocação da Educação do Camponês na agenda política. Essa junção dos Movimentos Populares do Campo e de suas práticas formativas, das práticas de escolas do campo, das EFAs, do sistema de alternância com as IES, com as professoras(es) universitárias e os Institutos Federais permitiu construir avanços importantes.

É essa ligação entre povos do campo e universidades; trabalhadoras(es) do campo e professores(as) universitários que dá força ao PRONERA, mesmo que os partidos de direita tentem excluir os movimentos populares dos seus projetos. Foi a partir da luta de classes que se garantiu o protagonismo dos Movimentos Populares e Sindicais do Campo como condição para que o PRONERA fosse executado nas Universidades e Institutos Federais. O fortalecimento do PRONERA está no tripé acima citado.

Ressaltamos que essa política não poderá ser executada sem levar em consideração a participação ativa dos Movimentos Sociais e sindicais. A luta pela retomada do PRONERA é parte da luta contra a galopante privatização da educação pública. Garantir a ampliação e a regularidade de orçamento faz parte dessa luta.

3.1A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO MARANHÃO

A compreensão sobre a Educação do Campo exige uma análise mais cautelosa do contexto social e do atual projeto capitalista, que aprofunda a exploração por parte de uma pequena classe que detém a maior riqueza produzida sobre a classe trabalhadora. Estamos vivenciando um desmonte de muitas conquistas dos povos camponeses do campo e isso tem exigido o fortalecimento da organização coletiva da luta. Nesse contexto, há um reposicionamento da educação na luta de classes.

Uma das primeiras questões que deve ser levantada é qual a concepção de campo para a classe trabalhadora, para os pequenos produtores, quilombolas e indígenas, e qual a concepção de campo para o latifúndio, para as grandes empresas rurais nacionais e multinacionais do agronegócio. Sabemos que existe uma disputa de projetos no campo, cuja correlação de forças tem favorecido o avanço do agronegócio e imposto limites à reforma agrária popular. Esses limites têm como referência o Programa Agrário do MST, a agroecologia e a humanização das relações de trabalho e distribuição de riqueza.

Sobre isso, é importante e necessário identificar quais os projetos em disputa e os aparelhos privados de hegemonia que garantem o fortalecimento do projeto do capital, as ações promovidas para impor o projeto do agronegócio e que utilizam a escola e outros espaços educativos para construir um consenso a favor de um projeto que expulsa os camponeses de seus territórios. De acordo com Casimiro (2018, p. 18), os aparelhos privados de hegemonia brasileiros são organizações que

[...] atuam tanto no sentido doutrinário – de difusão de diferentes matrizes do pensamento liberal e recrutamento de intelectuais orgânicos – quanto no campo considerado mais pragmático de elaboração de diretrizes, intervenção e proposição de políticas públicas, e de ação estrutural, alicerçada em um projeto de poder, desenvolvendo estratégias por dentro do Estado.

O papel assumido por alguns aparelhos privados de hegemonia na construção de uma hegemonia do discurso pedagógico é construído pelas redes de governança que ofereceram sustentação à implantação da BNCC. Em contraponto, os Movimentos Sociais têm uma relação com o projeto e com a vida que ultrapassa as fronteiras. A educação para os Movimentos Sociais vai além do ponto de vista da escola, de que os educandos têm de aprender apenas a ler e a escrever. A educação está vinculada a um projeto do campo e de sociedade e essa vinculação da educação com o projeto está no sentido de construir um projeto contra-hegemônico.

Numa incursão pela história da educação, podemos inferir que a educação por si só não muda a sociedade; quando a sociedade entra em processo de mudança, ela termina condicionando o papel da educação. Com os Movimentos Sociais acontece algo parecido. Inicialmente, não são movimentos de educação, mas sim Movimentos Sociais que, a princípio, lutam por terra. É por isso que a educação é incorporada como um dos elementos fundamentais. A luta em si tem uma dimensão pedagógica, mas é necessário que os Movimentos Sociais e os educadores que participam dessa luta tentem explorar ao máximo as dimensões pedagógicas desses processos.

Como já mencionado nas seções anteriores, a Educação do Campo se considera herdeira desse movimento de luta. As conquistas do século XX e as primeiras décadas do século XXI apresentam resultados da potencialidade organizativa e da habilidade mobilizadora dos Movimentos Sociais dos sindicatos e organizações populares do campo, mas, também, das instituições de ensino, setores progressistas das universidades, abertura política de governos progressistas, sobretudo no âmbito federal e no âmbito estadual. Pouco se avançou no âmbito municipal.

Por isso, a busca por uma definição de Educação do Campo vai para além de analisar

as raízes epistemológicas, mas perpassa o estudo da identidade, diversidade e história dos sujeitos sociais do campo, como assevera Caldart (2012a, p. 229):

Porque as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de Movimentos Sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade. Reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo.

A Educação do Campo no Maranhão só começa a fazer parte do debate e discussão nas agendas governamentais a partir da organização dos movimentos e organizações sociais do campo, que sentiram a necessidade de reivindicar o acesso a uma Educação do Campo de qualidade, voltada para a realidade dos sujeitos do campo.

De acordo com Caldart (2012), a Educação do Campo é resultado da luta dos trabalhadores do campo organizados em movimento social, problematizando a educação rural e o ruralismo pedagógico. Esses movimentos buscavam uma educação voltada aos interesses dos povos do campo, como um projeto de desenvolvimento e vida digna no campo.

Foi na década de 1960 que os movimentos começaram a travar essa luta por uma Educação do Campo no estado do MA, sendo uma das conquistas obtidas. Como resultado das lutas dos Movimentos Sociais do campo no Maranhão, teve-se a implantação do PRONERA no ano de 1999.

Mais precisamente em 1998, quando entidades e movimentos de camponeses como MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), FETAEMA (Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Maranhão) e a ASSEMA (Associação em Áreas de Assentamentos do Estado do Maranhão) se organizaram em torno da implantação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) no Maranhão, em ação articulada com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Cavalcanti, 2009, p. 169).

Nessa mesma lógica, Miranda e Rodrigues (2010, p. 19) complementam dizendo que:

O PRONERA começou suas atividades no Maranhão em julho de 1999 atendendo 3.200 alunos de 59 projetos de assentamento localizados em 37 municípios. Desde então, atendeu 20.411 trabalhadores e trabalhadoras rurais assentados, sendo 19.240 em curso de alfabetização e escolarização e 1.171 nos cursos de Magistério, Técnico em Saúde Comunitária e Técnico em Agropecuária. [...] as ações do PRONERA no Maranhão começaram a ser desenvolvidas em parceria com a Fundação Sôsa Andrade, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Maranhão (Fetaema) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

No entanto, apesar da luta dos movimentos e organizações sociais, e das instituições para garantir os projetos que atendessem os filhos da classe trabalhadora do campo, havia muita precariedade na execução destes. Isso fez com que o MST travasse uma luta pela garantia de uma educação de qualidade. Baseado nos dados do INCRA-MA (2023), a Educação do

Campo no Maranhão tem se materializado nas ações do PRONERA, financiado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), com ofertas de cursos de alfabetização e escolarização nos anos iniciais. Até o momento, já foram 18 projetos executados, 21.440 estudantes beneficiados, 1.049 educadores/a do campo capacitados(as). Na formação superior e pós-graduação, contabilizam-se 340 educandos beneficiados; cursos concluídos em 02 turmas de pedagogia da terra; residência agrária e agronomia, cursos de Zootecnia em andamento.

No que diz respeito à formação técnico-profissional de nível médio, foram atendidos 1.796 educandos/a, com os seguintes cursos concluídos: 03 turmas de magistério, 02 turmas de técnico em Agropecuária, técnico em Agroecologia, Saúde Comunitária e Ação Residencial Jovem. Atualmente, o programa já completou 25 anos de história e atendeu a 191.234 educandos/a em mais de 500 cursos de formação. Para comemorar essa data, os Movimentos Sociais, juntamente com as universidades, realizaram várias ações em prol do fortalecimento dessa política.

É importante ressaltar que o PRONERA tem se identificado com a resistência contra os ataques que veio enfrentando no governo Bolsonaro, em suas investidas para desmontá-lo. A luta pelo PRONERA nos coloca perante o acirramento das contradições econômicas, políticas e sociais, em que as garras da financeirização da educação se colocam como um dos principais problemas que impedem o avanço da educação pública no Brasil, ratificando a dominação das empresas transnacionais e dos banqueiros. Para nós, especialmente os Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo, o PRONERA é uma ferramenta estratégica para a edificação do projeto territorial camponês, fundado na agroecologia e na Reforma Agrária Popular.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), constituído em 2008, previsto pelo Decreto nº 7.352 e instituído pela Portaria 86, de 1º de fevereiro de 2013, explica que:

No Maranhão, a proposta de implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi feita para duas habilidades: Curso de Ciências Agrária e Ciências da Natureza e Matemática, os quais funcionam em duas instituições: Universidade Federal do Maranhão e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Menezes, 2013, p. 84).

Contudo, apesar das conquistas da incorporação da Educação do Campo, a conjuntura política sofreu um retrocesso, evidenciado pelo Golpe Jurídico-Parlamentar de 2016 e que se intensificou no governo Bolsonaro, cuja agenda e principais metas para a educação pública

(no campo e na cidade) têm sido a redução considerável dos recursos no orçamento público federal destinados à continuidade de importantes políticas educacionais, a exemplo do PRONERA, além das reduções das ofertas dos cursos de licenciatura em Educação do Campo e outros ataques à educação pública de qualidade à classe trabalhadora.

Com o retorno de Luís Inácio Lula da Silva ao governo, em 2023, todos esses programas estão sendo retomados, sendo uma das primeiras ações do governo reativar a SECADI, extinta no governo Bolsonaro. A estrutura conquistada deu sustentação à reorientação de políticas existentes e à criação de uma série de novas políticas.

Os Movimentos Sociais estão retomando as construções dos projetos de nível técnico, médio e superior para apresentar a demanda para o INCRA-MA, além de construir diálogos com instituições superiores que farão parte da construção dos projetos; dentre esses, uma das maiores demandas são os cursos voltados para psicologia e mestrado em Educação do Campo.

De acordo com os dados, foi a partir desses diversos cursos mencionados que a função política tem cumprido os programas para atender à demanda da classe trabalhadora que vive e mora no campo. Atualmente, as escolas do campo têm seu quadro de educadores e gestores formados com graduação e pós-graduação, o que lhes permite ter conhecimento baseado nos princípios filosóficos e políticos da educação. Todos esses programas têm um marco histórico na vida de cada sujeito formado por esses cursos, pois não se trata de um programa, mas sim da sua utilidade e significado na formação dos povos do campo. Portanto, a educação no estado do Maranhão tem se materializado em ações via PRONERA, PROCAMPO e Escola da Terra, dentre outros programas.

Assim como os outros programas, o MST também está nas articulações dos projetos de especialização e aperfeiçoamento em Educação do Campo e quilombola pelo Programa Escola da Terra, uma das mais importantes políticas estruturantes na formação de educadores. Essa política é destinada à formação continuada de educadores das escolas do campo e quilombolas egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) – pelo Campus da UFMA de Bacabal. A escola da terra tem parceria com o Fórum de Educação Popular do Maranhão (FOPEC), que tem a representação de vários Movimentos Sociais, dentre eles o MST, mas também envolve a Universidade Federal do Maranhão, o Ministério da Educação/SECADI, a SEDUC/MA e as SEMED dos municípios que aderiram à proposta.

O Projeto/Ação Escola da Terra se constitui como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), programa lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, Portaria nº 86, de 02 de fevereiro de 2013. A primeira turma da escola da terra se formou em dezembro de 2013, por meio da oferta do curso de

aperfeiçoamento para Educação do Campo e Quilombola. Os cursos foram implementados pela SECADI/MEC com a finalidade de formar educadores para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

É importante ressaltar que, no Maranhão, o Programa Escola da Terra já trouxe grandes contribuições no que diz respeito aos cursos de formação continuada dos educadores. A experiência da Escola no Maranhão tem constituído uma ocasião privilegiada, pois, em parceria com os sujeitos dos Movimentos Sociais e as instituições, empenhados na construção de uma educação pública, inclusiva e de qualidade, reflete a construção de uma política de formações continuadas para os educadores. Esse projeto atende à necessidade de funcionamento das escolas do campo e quilombolas, e fortalece a escola como espaço cultural e social.

Em suma, essa nova composição do programa foi possível porque a diretoria da SECADI-MEC faz parte da luta e militância da Educação do Campo, quilombola e indígena, pois ocupa um espaço muito estratégico no que diz respeito a Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena.

Outro marco na Educação do Campo no estado do Maranhão se deu no período de 2015 a 2022, quando o Governo Flávio Dino, para reverter um quadro caótico em que se encontrava a educação, através da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), em parceria com a Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP), juntamente com a coordenação e assessoria do MST, realizou o “Programa Sim eu Posso - Círculo de Cultura”, em 30 municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) através do Plano Mais IDH.

O MST formou uma Brigada Nacional de Alfabetização como nome de “Salete Moreno⁴”, composta por militantes oriundos de 11 estados do Brasil, formados em diferentes graus de formação. Estes foram distribuídos em vários municípios do Maranhão. O Programa “Sim, eu posso” tem como base didática a utilização do método de alfabetização cubano denominado “Sim, eu posso!”, concebido pelo Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho de Cuba (IPLAC), e o referencial teórico dos Círculos de Cultura da pedagogia freiriana, que alfabetiza em tempo recorde de oito meses.

A primeira fase da Jornada Nacional de Alfabetização do Maranhão- “Sim, eu posso!”/Círculo de Cultura- ocorreu entre os anos de 2015-2016 e foi realizada em oito municípios, alfabetizando mil pessoas. A segunda fase do Programa “Sim, eu posso!” foi

⁴Uma homenagem à Salete Moreno, uma assentada da Reforma Agrária, formada pelo PRONERA, educadora que contribuiu para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a luta pelo MST-MA.

realizada nos anos de 2017-2018, em quinze (15) municípios com menor IDHM do estado: Afonso Cunha, Belágua, Lagoa Grande do Maranhão, Santa Filomena do Maranhão e São Raimundo. As duas primeiras fases da Jornada reduziram em média 48% o índice do analfabetismo nos 15 municípios da atuação, tendo atingido o índice de 2% de analfabetismo em Itaipava do Grajaú e de 6,49% em Aldeias Altas. Os dados das primeira e segunda fases mobilizaram 30.500 educandos durante o processo, tendo sido alfabetizados 20.982, adultos e idosos.

A terceira fase da Jornada de Alfabetização do Maranhão estava prevista para ser executada no período de 2019-2020, mas, em virtude da pandemia e questões governamentais, o projeto ainda não foi implementado, agravando ainda mais o quadro de negação de direito para com os povos menos favorecidos. Continua na pauta de luta do governo do Maranhão a partir das articulações do vice-governador Secretário de Educação do Estado, Felipe Camarão, porém não demonstra ser do interesse do atual governo Brandão a continuidade dessa ação iniciada no governo Flávio Dino.

A proposta é que a terceira fase do projeto esteja voltada para atingir as regiões metropolitanas dos municípios de São Luís e Imperatriz, mas que devia ter sido executada no ano de 2023. Na terceira fase, a Jornada pretende reduzir ainda mais o analfabetismo entre jovens, adultos e idosos nos municípios em destaque.

A grande contribuição do MST é garantir o acompanhamento político e pedagógico com um quadro qualificado no método e que domina os objetivos do Círculo de Cultura. A formação da parceria entre Governo e MST demonstra a abertura de um canal de diálogo entre Movimentos Sociais que lutam pela Educação do Campo no Maranhão. As pesquisas demonstram a importância do Programa no que diz respeito à melhoria do IDH, sendo este um forte indicador das condições socioeconômicas de uma determinada localidade, influenciando o bem-estar dos sujeitos.

É importante ressaltar que contribuímos com a Coordenação Política Pedagógica (CPP) do Programa na segunda fase do programa, em que uma das funções é garantir a implementação das diretrizes político-pedagógicas e o acompanhamento e avaliação das etapas, juntamente com os coordenadores de turmas e alfabetizadores/a, além do acompanhamento institucional da segunda fase do projeto. Nos municípios de Belágua, Milagres do Maranhão e São João do Caru, também tivemos de acompanhar, enquanto CPP do programa, um grupo de técnicos da Secretaria de Educação da SEDHIPOP e da assessoria do Governador. Esses são municípios que retratam a negligência do Estado com a educação da classe trabalhadora.

De acordo com os pensamentos de José Martí, um grande pedagogo e revolucionário cubano, “só o conhecimento liberta”. Essa é uma das grandes contribuições do MST, que luta e faz parcerias para garantir aos trabalhadores/as a sua alfabetização, tornando-os sujeitos de sua própria história, com acesso ao conhecimento, ao direito à educação e a um processo de escolarização, que é uma grande necessidade da sociedade brasileirae, especificamente, da sociedade maranhense. O analfabetismo não cabe na reforma agrária popular, não cabe em um projeto de sociedade da classe trabalhadora.

É importante ressaltar que essas parcerias em prol do fortalecimento da Educação do Campo e da erradicação do analfabetismo no estado do Maranhão são muito importantes para elevar o índice de alfabetizados nos municípios. Portanto, de acordo com as contribuições dos Movimentos Sociais do campo no que se relaciona à Educação do Campo, o que tem sido evidenciado é que a Educação do Campo ainda é fragilizada pelas políticas públicas. Portanto, para superar o índice de analfabetismo no estado do Maranhão é necessário mais investimento na educação.

Todos esses programas que os Movimentos Sociais pautam e reivindicam são ainda muito pontuais e precisam se tornar uma política pública de direito, de modo a dar continuidade a essas ações nos municípios que ficam mais distantes da capital.

A partir da nossa participação na construção e acompanhamento pedagógico desses projetos tanto com jovens e adultos, quanto com as formações de educadores, percebemos que todos exigem uma continuidade dessa política por parte do Estado. Uma das lutas dos Movimentos Sociais é fazer com que esses programas de governo garantam acesso a direitos, tais como a elevação econômica, o avanço educacional com redução dos altos índices de analfabetismo em relação ao Brasil e a valorização da cultura local.

São muitas as experiências educativas que se encontram em ação no âmbito da Educação do Campo a partir da luta dos Movimentos Sociais. Uma análise que se faz é que todos esses programas, como o PRONERA e PROCAMPO, com a ampliação de cursos de extensão universitária, além da formação continuada de educadores/a pelo programa Escola da Terra, “Programa Sim, eu Posso, Círculo de Cultura”, dentre outros importantes que já deram grandes contribuições no estado do MA, mas que fizemos um recorte, são programas que dependem muito de uma força política governamental.

Os sujeitos do campo precisam ser contemplados por Políticas Públicas, pois sabemos da dívida histórica que existe com a população do campo, dado que o direito à educação foi negado ao longo da história. Todos esses programas objetivam desenvolver um processo de formação crítico-criativa das/os educadoras/es que atuam nas escolas do campo e quilombolas

e que favoreçam aprendizagens significativas. Essa formação deve se orientar por uma Proposta Curricular que assuma como referência as experiências pessoais concretas vivenciadas pelas/os educadores/es, proporcionando a elas/es o acesso ao conhecimento acadêmico e contribuindo para a produção de conhecimentos e experiências que ajudem no fortalecimento e valorização do campo e das escolas existentes nos seus territórios.

Em meio a tantas adversidades enfrentadas pelos Movimentos Sociais no cenário de pandemia e de avanços das forças conservadoras e antidemocráticas no país, identificamos muitas ações e conquistas a partir da luta dos Movimentos Sociais quanto à gestão, ao currículo e às práticas pedagógicas nas escolas do campo.

Destacamos a resistência ativa em relação às políticas públicas conquistadas, como ressaltamos, mais uma vez, o PRONERA, as licenciaturas em Educação do Campo, a formação dos educadores/as, a pós-graduação, Educação do Campo, Agroecologia e Diversidade, conquistadas e registradas e publicadas no Dossiê 20 Anos da Educação do Campo e do PRONERA.

Mas seguimos sem concursos para as escolas do campo, com dificuldades de inserção dos egressos das LEDOCs na educação básica e contratações temporárias, com baixos salários e a permanente instabilidade nos quadros docentes das escolas do campo, que ficam à mercê dos interesses eleitorais da pequena política.

Atualmente, são muitos os grupos de estudo e pesquisa em Educação do Campo vinculados às Instituições de Educação Superior no Maranhão, realizando ações de formação, pesquisa, produção de conhecimentos e publicações significativas que constroem a Educação do Campo e fortalecem a luta dos Movimentos Sociais.

3.2 CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é um processo político pedagógico voltado para a formação omnilateral⁵ vinculada com a identidade, a cultura, a organização política e a materialidade da vida dos sujeitos do campo. Em determinado momento de nossa história, de acordo com Caldart (2012), a compreensão da práxis da Educação do Campo como totalidade se sustenta

⁵Omnilateral 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 de 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 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 que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem (Mészáros, 1981, p.181). (Frigotto, 2012, p.267).

na tríade que interliga organicamente Campo, Política Pública, Educação⁶. O campo é entendido como território, isto é, um lugar constituído de sujeitos humanos, pessoas e coletivos, em sua dinâmica de relações com o todo da natureza (terra, água, floresta...) e nas relações sociais organizadas pela forma de trabalho que desenha o modo de produção da vida do lugar e pelas contradições que o movimentam. Já as políticas públicas são o pé da luta pela mediação do Estado para garantir o acesso à educação pública como um direito humano fundamental interligado a outros direitos fundamentais como o direito ao alimento, ao trabalho, a condições de saúde, à moradia. São políticas disputadas em sua forma e conteúdo. A educação é defendida como formação humana omnilateral, com finalidades sociais e formativas gerais e conteúdos formativos que respeitem a especificidade das necessidades educativas dos sujeitos concretos de cada ação e no contexto do confronto entre projetos de campo e de sociedade em que se inserem.

Essa visão de totalidade, com suas relações dinâmicas, não pode ser perdida, assim como a matriz de formação humana que está no cerne da concepção de Educação do Campo realizada nessa totalidade. Matriz que se refere a uma forma de compreender como o ser humano se produz historicamente, como ser natural e social, e de fazer educação, em suas diferentes práticas e lugares, na direção de finalidades humanizadoras e emancipatórias. Uma tendência pedagógica contra-hegemônica que vem se contrapor à tendência liberal, tem como base a educação de cunho emancipador por ser construída pelos e para os diferentes sujeitos do campo, potencializando seus modos de vida nos territórios que compõem a diversidade camponesa, numa perspectiva de transformação social. É desafio próprio desse tempo de hegemonia neoliberal criar antídotos à tendência de individualização da vida, do trabalho, mesmo entre os que criticam o individualismo próprio da forma da sociedade capitalista. Precisamos do esforço consciente para superar a lógica da concorrência insana que deteriora relações e desmancha projetos de futuro.

Sabemos que a maioria das escolas localizadas no campo não dispõe de um currículo construído com a intencionalidade da escola cumprir com sua função social de uma Escola do

⁶Relembremos aos que vieram depois: a ideia da tríade foi firmada como compreensão teórica no final da primeira década dos anos 2000, quando a EdoC completava dez anos, junto com o PRONERA. Nos debates desse período, em uma conjuntura política mais favorável para multiplicação de práticas e iniciativas autodenominadas de EdoC, e com matizes contraditórios, emergiu mais forte a necessidade de compreender o que mesmo ela é e quando uma prática pode ser chamada de EdoC sem trair sua origem, suas finalidades. Foi em um Seminário Nacional do PRONERA em 2007 que a tríade foi apresentada e passou a ser discutida como chave de compreensão do todo da EdoC: “É a relação, na maioria das vezes tensa, entre estes termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo”. Pensar “os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo” (Cf. argumentos da época no n. 7 da série Por Uma Educação do Campo (org. Clarice Aparecida dos Santos), 2008, especialmente no texto “Sobre Educação do Campo”, p. 67-86.

Campo. Em geral, os educadores seguem o que está proposto nos livros didáticos de cada disciplina, tanto em termos de conteúdos quanto em termos da forma de abordá-los. Dessa forma, prepondera um currículo disciplinar, hierarquizante dos saberes e distante da realidade do campo, que pouco contribui para o fortalecimento da identidade camponesa, para a emancipação dos sujeitos do campo e para a transformação de suas realidades.

Para se fazer esse enfrentamento e reafirmar a possibilidade de se ter um currículo que venha se contrapor ao empresariado brasileiro, um currículo que tenha toda a legitimidade e força para ser implementado, é importante ressaltar que essa implementação tem se dado de forma muito eficaz, sobretudo pelo papel que a UNDIME tem assumido para reiterar essa posição. Apesar das dificuldades temos, de certa forma, um currículo construído no diálogo com a diversidade entre os Movimentos Sociais e instituições superiores. Nesse sentido, a Educação do Campo deve ser vista como um processo pedagógico e político, voltado para a formação dos sujeitos, vinculada à identidade, à cultura e à materialidade do campo.

A materialização da Educação do Campo se dá entre o fazer cotidiano e o escolar, este por meio do currículo que se desenvolve na escola na perspectiva da aprendizagem da mulher e homem do campo, em vista do seu desenvolvimento pessoal, da cidadania e para o trabalho, conforme dispõe a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 e o que determina a LDB 9.394/1996, no artigo 1º § 2º “A educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Nesse contexto, define-se a Escola do Campo na educação básica, favorecendo a valorização cultural dos sujeitos do campo, bem como a participação da família e da comunidade local, para que se estabeleça uma aprendizagem significativa e se propiciem avanços para a qualidade de vida de mulheres e homens do campo (Brasil, 2003).

No cenário organizacional e intencional da Escola do Campo para o campo, torna-se necessário uma concepção de currículo escolar com as especificidades próprias, a contemplar a legislação educacional e considerar “o locus” e as peculiaridades de povo camponês; ou seja, desenvolver uma educação pertinente ao direito do cidadão do campo.

O currículo é concebido por diferentes estudiosos como uma produção social, cultural com foco na formação humana dos estudantes, estruturado a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que definem uma base nacional comum, complementado com as especificidades locais, propiciando aos sujeitos a apropriação do conhecimento acumulado historicamente; instrumentalizando-os, para compreender a realidade e serem sujeitos de mudanças para uma vida de melhor qualidade. De uma forma mais didática, Saviani (1992, p. 36) diz que:

O currículo se constitui de forma organizada no “conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços e tempos escolares”, caracterizando o currículo para além de um documento norteador das práticas pedagógicas, mas o próprio processo orientado para uma aprendizagem significativa e consistente para o fim a que se destina a educação.

Nessa perspectiva, o currículo escolar da Educação do Campo deve se constituir em um exercício do saber planejado, intencional, descentralizado, dinâmico, integrador, plural e interdisciplinar. Um saber que se constrói na interatividade do mundo das ciências com as vivências dos sujeitos que se educam para interagir com o mundo, nos diversos espaços sociais, valorizando a diversidade cultural, étnica, religiosa, social e ambiental.

O art. 28 da LDB nº9.394/1996 nos referencia que, na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – Conteúdos curriculares e metodológicos apropriados às reais necessidades e interesses de alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação de calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.
- III – Adequação à natureza do trabalho na Zona Rural (Brasil, 1996, art.28).

No entanto, esbarramos na ausência das condições objetivas; no desconhecimento, negligência e resistência em relação à Educação do Campo nos sistemas estaduais e municipais de educação, que são os principais executores da educação básica, inclusive no chão das escolas; e na subsunção às diretrizes gerais da educação básica, sob o comando do grande capital organizado, principalmente no Movimento Toda a Educação (TPE) e suas variações, com forte atuação da Fundação Lemann, que na atual conjuntura tem forte influência no Ministério da Educação. Como já mencionado, o art. 28º da LDB orienta explicitamente que os currículos das escolas do campo possam passar por processos necessários de adaptações de acordo com cada realidade específica.

O projeto de educação para o campo é uma referência para a organização curricular e segundo os princípios da pedagogia de Paulo Freire (1982) da emancipação, da autonomia; o desenvolvimento intelectual, cultural, econômico e social são premissas para o currículo escolar. Esses preceitos apontam para uma concepção de homens e mulheres capazes de problematizar, transformar e gerar benefícios para seus territórios, a partir de atos coletivos do pensar e do fazer.

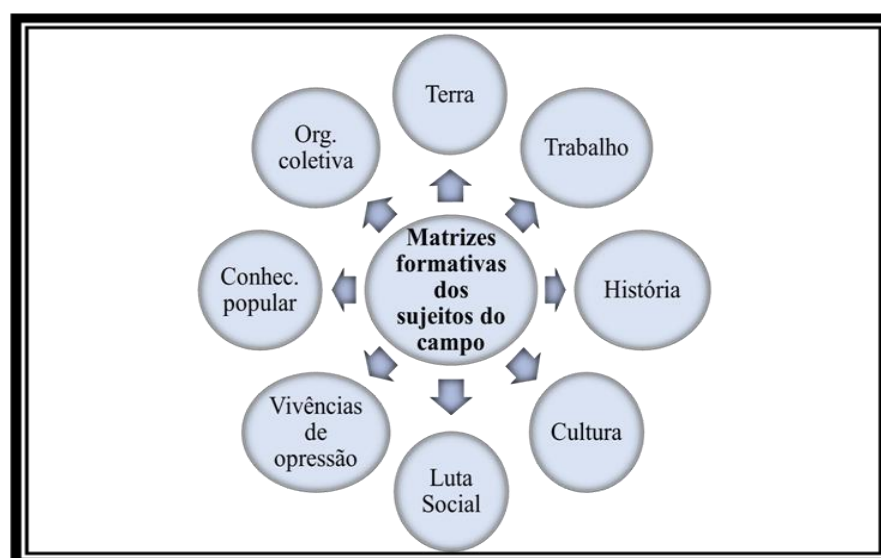
Pensar uma escola para o campo e no campo exige uma percepção crítico-reflexiva em torno dos aspectos políticos e ideológicos imersos no processo de construção da identidade de um povo e no tocante à educação, à idealização de um currículo, que contemple as peculiaridades da concepção de uma escola desprendida do conceito de atraso. Considerando

esses aspectos, faz-se necessário vislumbrar um currículo que atenda a cultura camponesa de modo a valorizar sua história como um todo. Segundo Veiga (1995, p. 82):

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

Nessa perspectiva, faz-se necessário construir uma relação orgânica com os formadores deste ser humano/sujeito sociocultural, que Caldart (2012) chama de matrizes pedagógicas. A seguir, apresenta-se as matrizes formativas que estabelecem os processos formativos dos sujeitos camponeses nas Escolas Básicas do Campo.

Figura 3 - Matrizes formativas dos sujeitos do campo



Fonte: Lucena (2021, p. 131).

Nessa relação são oito os processos educativos básicos fundamentais no processo de humanização que também chamamos de educação. Nesse sentido, as matrizes formativas deverão ser consideradas nos debates realizados nas Coordenações Pedagógicas no processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares do campo, na organização do trabalho pedagógico e em propostas de formação continuada dos educadores, das quais destacamos destas apenas seis para análise.

A *terra*- Constitui-se matriz formadora pois carrega em si sua própria pedagogia, uma vez que “pela agricultura, o ser humano se apropria da terra como produção de vida e de si mesmo, modifica a terra e se modifica” (Caldart et al., 2012, p. 558). O *Trabalho* - na Educação do Campo, é compreendido como princípio educativo, dentro da visão de formação

humanizadora e omnilateral. Seu “campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico, no qual se parte do trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais” (Caldart et al., 2012, p. 749).

A pedagogia da *História e da Cultura*-legado da memória, imaginário social significativo para as identidades locais. Assim, “a escola é um lugar que recupera e trabalha com os tesouros do passado. Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva, ao mesmo tempo em que busca conhecer profundamente a história da humanidade” (Caldart, 2003, p. 76). As *lutas sociais* são enfrentamentos organizados, portanto coletivos, de determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, feitos, de forma massiva, pelas próprias pessoas envolvidas na situação” (Caldart et al., 2012, p. 548).

Nesse contexto, Caldart destaca também a *Organização coletiva*, que “nasce de uma coletividade que descobre um passado comum e se sente artífice do mesmo futuro” (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 99). A organização coletiva que sustenta e realiza a Educação do Campo em seus diferentes processos, tem sido construída aos trancos e solavancos no período histórico de avalanche neoliberal que nos cabe existir.

Partindo desses pressupostos, o setor de educação do MST-MA vem realizando sob essas orientações, a inclusão de três novos elementos integradores curriculares: Projetos, Estudos e Pesquisa; Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas; e Práticas Sociais Comunitárias. A proposta é incluir matrizes pedagógicas que não se restringem no cognitivo as possibilidades de formação humana, mas incluir as dimensões do conhecimento, da diversidade cultural, da história do trabalho, e das lutas sociais pela transformação da sociedade. O ser humano se forma na luta, no trabalho socialmente produtivo, na organização coletiva, produzindo cultura, tomando parte do movimento da história. É a análise coletiva das contradições que movem nossa atualidade que vai nos mostrando questões fundamentais a incluir no trabalho educativo em cada tempo e lugar.

Os Movimentos Sociais afirmam as matrizes pedagógicas por acreditarem que a educação não é simplesmente o que está nas políticas que se baseiam apenas no que ensinar, como ensinar, reduzindo a educação, dado que uma das questões fundamentais dos Movimentos Sociais é colocar a educação onde ela realmente auxilia, ou seja, ela acontece nas matrizes pedagógicas mais básicas da vida humana.

Do ponto de vista do fortalecimento da Educação do Campo, as matrizes pedagógicas além de valorizar todas as dimensões da formação humana, fortalecem a auto-organização dos estudantes, fortalecem o trabalho coletivo, abrem possibilidades de novas formas da

organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

Essas matrizes de formação humana se materializam em uma concepção de currículo que se fundamenta nos componentes da tríade da Educação do Campo, por meio do qual precisam continuar orientando a forma e o conteúdo de tudo o que é feito, das lutas sociais aos estudos e programas de encontros, no sentido de não ser esquecido na realização prática e na dinâmica de cada uma de suas ações.

No artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 01/2002, o mundo do trabalho e o desenvolvimento social, economicamente justos e ecologicamente sustentáveis, são apresentados como centro do projeto institucional das escolas do campo, constituídos como espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos. Faz-se mister construir uma proposta que tenha como matrizes pedagógicas, a cultura, o trabalho, a história, as formas de organização e luta camponesa e o trabalho como um princípio educativo, entendendo que pelo trabalho o educando produz conhecimentos, desenvolve habilidades e forma consciência.

Se o trabalho é educativo, então é possível pensar que o sujeito educativo, ou a figurado educador não precisa ser necessariamente uma pessoa, e muito menos estar na Escola [...], E se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a Escola, enquanto um dos lugares dessa formação, não pode estar desvinculada delas. [...] através de seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino (Caldart, 2004, p.320).

A Escola deve ter o trabalho como um princípio educativo, e não como uma obrigação, pois a Escola do trabalho é a escola da vida, a escola tem de ser vista na perspectiva do trabalho coletivo de caráter democrático e participativo entre os professores, alunos e gestores. Neste sentido, o trabalho na Escola só terá sentido quando todos se sentirem parte desse processo, fazendo com que os alunos se sintam construtores da sua vida dentro da Escola e fora dela.

Portanto, é importante destacar que em meio a tantas adversidades enfrentadas neste cenário de pandemia e de avanços das forças conservadoras e antidemocráticas no país, identificamos muitas ações e conquistas no que diz respeito ao currículo das escolas do campo, construídas coletivamente com a participação de lideranças dos movimentos populares dos vários segmentos das escolas.

Destacamos a resistência ativa em relação às políticas conquistadas, à relação entre trabalho, Educação do Campo, agroecologia e diversidade. Seguimos avançando no fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade, entre conhecimentos escolares e a

realidade, com a valorização da organização coletiva, do trabalho, relação entre a Educação e a agroecologia, diálogos dos Saberes, desde uma concepção de educação emancipatória que fortalece a práxis na sua dimensão formativa e as próprias intencionalidades educativas já presentes nos territórios.

Na Educação do Campo a diversidade, a luta social é o que vai lastrear a organização do trabalho pedagógico nas escolas. Nesse sentido, quando se olha para a BNCC, para a perspectiva de padronização que ela traz, cria-se uma preocupação em questionar como fica a questão da diversidade. Partindo do pressuposto de que para a Educação do Campo a diversidade, as lutas sociais constituem-se base para se organizar o Projeto Político Pedagógico e o currículo da Educação do Campo, nesse sentido a questão é como se faz para que tudo isso caiba nesse padrão de um projeto que a BNCC impõe.

Mas é importante ressaltar que a padronização, conceito básico a fundamentar essa prescrição curricular, vai inverter o sentido de desigualdade, isso porque a Educação do Campo, indígena e quilombola, como se constituem em formatos distintos por respeitar o movimento concreto da realidade, vão assumindo um lugar padronizado na escola como lugar de incômodo, pois a diversidade desse movimento da prática social camponesa quando é trazido para a escola vai distorcer e mexer com a linearidade da BNCC. A BNCC não pode ser olhada apenas como uma reforma curricular, precisa ser compreendida como um eixo transformador de toda a escola e sua organização.

Contraditoriamente à BNCC, para a Educação do Campo, a escola é uma estratégia de fortalecimento das lutas sociais que medeiam as práticas sociais dos camponeses, é o laço entre os saberes, as culturas, entre os conhecimentos das memórias que vêm das tradições, das ancestralidades entre as práticas de produção da vida que se dão mediadas pelo trabalho. É o elo entre o que há de mais elaborado no campo da ciência, das artes e da filosofia e aquilo que é direito aos povos do campo que é o acessar o que se construiu ao longo da sua história através das várias gerações.

Nessa perspectiva, observamos que o modelo de competências da BNCC se distancia da Educação do Campo, reduz os objetivos da educação na formação humana. São dez competências que estão dentro das áreas de conhecimentos, não sendo suficientes nem adequadas para ajudar o processo de emancipação dos sujeitos, dado que se distanciam desse processo na sua própria forma de pensar a organização do trabalho na escola. São competências que acabam minimizando as dimensões políticas, sociais e culturais que a escola tem, desperdiçando, assim, as capacidades mais elaboradas dos sujeitos. Vai-se criando uma concepção de uma lógica hegemônica em que historicamente a Educação do Campo

temsecolocado na contraposição.

Quando toda a diversidade da Educação do Campo, indígena, quilombola desaparece do currículo da escola e a mesma passa a seguir restritamente as habilidades e competências da BNCC, quando os conflitos das lutas sociais são ocultados do currículo, entende-se que não se ocultam apenas as identidades, mas a história real desses sujeitos. Se as contradições, as desigualdades e a historicidade ficam invisíveis no espaço da escola, se forem tiradas do debate, esta também soma a escola com a capacidade que tem de atuar no processo de construção da consciência de classe; no fundo, a ideologia que a BNCC quer deixar ausente da escola é a luta da classe trabalhadora.

Percebemos que, a partir dessa perspectiva de currículo, crescer na escola é naturalizar o desprezo pela realidade social, pela ciência e pela história. Quanto mais se distancia a escola da comunidade, da prática social, da dinâmica viva e intensa dos sujeitos, mais se aproxima da afirmação do projeto do capital voltado para atender às demandas do mercado.

Partindo desse pressuposto, existem, nesse contexto educacional, dois projetos educacionais: um, do capital e outro, da classe trabalhadora. Diante disso, é preciso ficar atento aos movimentos que ocorrem nas escolas do campo, nas redes de ensino porque as estratégias do projeto do capital são extremamente sedutoras, são explícitas, embora confusas. Existe uma dimensão de discurso na educação que aparenta ser convergente com aquilo que a Educação do Campo defende, mas no fundo distorce a luta histórica, destaca-se: a ideia de autonomia, protagonismo, empreendedorismo são ideias que vão distanciando a escola do papel da intencionalidade que a escola tem e vão deixando os educandos à deriva no processo de aprendizagem, como está sendo proposto com a reforma do ensino médio em que os educandos têm que fazer seus projetos de vida e suas escolhas, deixando escapar as decisões coletivas. Cria-se, dessa forma, a ideia de afastar do Estado a sua obrigação, depositando a responsabilidade no indivíduo.

Podemos apontar elementos que ajudam a se fazer o enfrentamento sendo um dos primeiros elementos a autonomia que está assegurada na LDB. Nesse lugar, a escola, é o espaço em que se define os processos pedagógicos, em que o currículo se diferencia porque precisa dialogar com a identidade dos sujeitos que constituem a escola, ou seja, autonomia e diversidade são fundamentais no currículo da Educação do Campo, pois se amplia a visão de mundo. Por isso, faz-se necessário retomar os PPP como uma instância onde coletivamente toma-se as decisões.

Nessa perspectiva é preciso que se retome o vínculo da escola com a comunidade, pois a escola precisa se entrelaçar com a luta dos Movimentos Sociais, com as organizações

sociais. Tudo isso fortalece a perspectiva de um currículo de uma escola contra-hegemônica calcado nos princípios da Educação do Campo.

Um segundo elemento consiste em trazer para o debate com essa constituição do projeto político-pedagógico da escola as outras referências que não foram revogadas com a ascensão da BNCC. As Diretrizes Curriculares Nacionais, as Diretrizes da Educação do Campo da educação Indígena, Quilombola, precisam ser trazidas para o debate para que se possa constituir dentro da legalidade as formas de enfrentamento à lógica hegemônica. Logo, torna-se imperioso retomar o debate sobre a qualidade da educação na perspectiva contra hegemônica para que se possa sair dessa encruzilhada, dado que o IDEB colocou as escolas do campo reduzindo-as a esse indicador; bem como também trazer para o debate todas as outras questões que, para a classe trabalhadora, são um instrumento de luta e têm sido excluídas do currículo da escola. Portanto, entende-se, nessas ações, a necessidade de fundamentos teóricos pautados numa visão crítica para não se renderem às teorias ingênuas que negam a luta de classe também presente na educação e em toda a sua organização, sobretudo, no currículo.

Por fim, demarca-se o entendimento de que não basta apenas debater o currículo da Educação do Campo, dado que não se trata de uma questão afeta só ao currículo, mas, sobretudo, de clareza no entendimento de sociedade, de educação, de cultura, enfim. Pensar um currículo vinculado a uma perspectiva de projeto histórico, de projeto de educação, para além do capital.

3.3 O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MARANHÃO: CONSTRUÇÃO, MATERIALIZAÇÃO E CONTRADIÇÕES

Nesta seção trazemos a situação educacional do Maranhão, precisamente das políticas públicas no final do século XX e início do século XXI, para apresentar os vários dilemas e desafios travados em torno da Educação do Campo, do ponto de vista da garantia do direito. Apresentamos também o processo de construção dos principais Documentos Curriculares e mecanismos fundamentais para a efetivação da Educação do Campo no Estado do Maranhão, com destaque para a fundante participação dos Movimentos Sociais nesse processo de construção e elaboração desses documentos.

Em nível nacional já havia uma movimentação e articulação dos Movimentos Sociais do campo, dentre esses destaca-se o MST, que pressionava o Governo Federal, um órgão específico que atendia às agendas da Educação do Campo. Já havia uma relação estabelecida

pelo MEC que desencadeou na SEDUC, para que fossem criadas estratégias de qualidade para uma política que conseguisse atender à expansão do ensino no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, estruturais e potencializasse as formações dos educadores e educadoras para atuar nas escolas em área da reforma agrária.

Nesse sentido, houve uma articulação que envolveu, além das organizações governamentais, movimentos e organizações sociais do campo que travaram lutas em torno da institucionalização da Educação do Campo na SEDUC-MA, quando se discutia uma instância de articulação entre os Movimentos Sociais do campo e o governo estadual na perspectiva de se criar um espaço em que se pautasse a Educação do Campo no estado do MA.

O Comitê Executivo Estadual de Educação do Campo do Maranhão (CEEEC/MA), criado em 2003 durante o I Seminário Estadual de Educação do Campo-MA, constituiu desde 2004 uma instância de articulação do governo estadual com os Movimentos Sociais e organizações governamentais e não governamentais que atuam no campo na garantia de um espaço de discussão e formulação de políticas públicas de Educação do Campo nesse Estado. Dentre esses, destaca-se a participação do MST, da União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas (UAEFFAMA) e da Associação Regional das Casas Famílias Rurais (ARCAFAR), Associação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas (ACONERUQ), a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Em 2004, foi realizado o I Seminário Estadual de Educação do Campo e elaborada a Carta do Maranhão, documento síntese e base para a construção de uma política pública no Estado, com princípios e diretrizes dentre as quais:

A universalização urgente do ensino fundamental e expansão da educação infantil e do ensino médio no campo; a participação efetiva dos sujeitos coletivos do campo na formulação e implementação das políticas, o reconhecimento e fortalecimento das experiências educativas desenvolvidas pelos Movimentos Sociais do campo, inclusive como política pública, a implementação de uma política consistente de formação inicial e continuada de professores do campo (e não para o campo) (Cavalcanti, 2009, p. 171).

Pode-se observar, de acordo com os Movimentos Sociais, que o Comitê foi se fragilizando a partir do momento em que os movimentos só eram chamados para legitimar as questões da SEDUC, à época. De acordo com o relato de Lenilde Alencar do MST, uma das integrantes do Comitê Estadual:

Em 2004 foi criado o comitê executivo da Educação do Campo do estado do MA, como estratégia de mobilizar as diversas esferas da Educação do Campo, tanto as entidades ligadas ao estado quanto os movimentos do campo. Foi um momento

importante porque até então não se tinha esse espaço pra discussão da política da Educação do Campo no MA. Para o MST foi importante participar do comitê porque a partir dali se tinha uma visão mais ampliada das necessidades e carências de todas as organizações do campo, se tinha toda uma articulação dentro do comitê. Essas demandas que o comitê discutia e fazia proposições era apresentada para a supervisão da Educação do Campo criada em 2005 na SEDUC. A partir de 2004 e 2005 que a gente conseguiu ter algumas conquistas da Educação do Campo, onde se foi demarcando território enquanto movimento social e tendo um espaço pra gente representar as demandas das escolas do campo⁷.

De acordo com Araújo (2017), um ponto a ser ressaltado é que a partir da movimentação do comitê em torno dessa estratégia de Institucionalização da Educação do Campo no estado no Maranhão foi criada em 2005, a Supervisão de Educação do Campo - SUPEC, dentro da estrutura da SEDUC. Mesmo dentro de um governo conservador com concepção neoliberal (2003-2006), garantiu-se a criação de uma supervisão muito importante e estratégica no sentido de garantir um currículo da Educação do Campo dentro dessas esferas, que correspondesse a necessidades das escolas do campo.

O comitê foi instituído durante o II Seminário Estadual de Educação do Campo, de 23 a 25 de maio de 2007, com base na Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002, sendo importante ressaltar que a pauta da Educação do Campo só veio avançar no governo do então governador Jackson Lago (2007 a 2009), mesmo em um período de várias tensões, perseguições políticas e golpe a essa referida gestão, que se constituía como um governador progressista. Esse foi o período em que o debate da Educação do Campo se implementou com mais abrangência no estado. Apesar de ter havido avanços significativos em torno da pauta da Educação do Campo nesse período, início do século XXI, houve uma interrupção na continuidade dessa política com a retomada do Governo Roseana Sarney (2009- 2014), pois as pautas dos Movimentos Sociais e as organizações sociais do campo não foram atendidas.

Nos anos de 2015 a 2022, com os dois mandatos do Governo Flávio Dino de Castro Costa, eleito pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB), foram criadas várias ações e estratégias que reverteram o quadro em que se encontrava a educação do estado do Maranhão. Uma das ações, a de 2016, em relação à Educação do Campo, promovida pela SEDUC, foi a realização do III Seminário Estadual de Educação do Campo, tendo sido uma das proposições do seminário a inserção da Agroecologia no currículo das escolas de educação básica.

Mas a institucionalização da agroecologia no currículo das escolas do campo no Maranhão ainda é um dos dilemas que precisa ser enfrentado no que diz respeito ao currículo. Por mais que se tenha experiências exitosas no estado do Maranhão em escolas em área da

⁷ Informação oral dada por Lenilde Alencar, em 2023.

reforma agrária que têm em sua matriz curricular a agroecologia, a exemplo, o Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Roseli Nunes, localizada no assentamento Cigra agrovilaKênio do município de Lagoa Grande - MA, a referida institucionalização ainda vivencia graves entraves.

Desse modo, apresentamos duas conquistas importantes no que diz respeito à implementação do currículo nas escolas do campo no Estado do Maranhão: a aprovação do Documento Curricular das escolas do campo do município de Açailândia, quando a Secretaria Municipal de Açailândia realizou um Seminário da Educação do Campo no dia 01 de Julho de 2022 para oficializar e aprovar o documento. É um dos primeiros municípios do estado do MA que através da articulação e construção juntamente com o setor de educação do MST, implementou no currículo das escolas do campo o componente curricular Agroecologia, tendo como eixo temático a Educação do Campo e economia política, com professor específico e carga horária própria, ou seja, criou-se a possibilidade de desenvolver o trabalho educativo por meio dos temas integradores propostos na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), no que se refere ao componente curricular agroecologia.

De acordo com Silva (2021), a incorporação da disciplina Agroecologia ao currículo das escolas do campo de Açailândia representa a possibilidade não só da aquisição de novos conhecimentos para educandos/as, mas também do desenvolvimento de projetos de melhoria na qualidade de vida da comunidade como um todo, na perspectiva de avançar na produção do conhecimento na sua totalidade.

O debate em torno do documento curricular deu-se no início do ano de 2018; durante todo esse período houve várias formações, estudos e escuta coletiva com educadores e educadoras das escolas do campo, através da equipe da SME junto da GAEC, para aprofundamento dos princípios da Educação do Campo. O desafio de propor um currículo nesses termos requer, além da observância das bases conceituais e normativas que sustentam a Educação do Campo, o respeito à identidade do sujeito, às condições da realidade na qual ele está imerso no sentido de dar conta das especificidades e propostas inovadoras da política de Educação do Campo.

Itapecuru Mirim foi o segundo município maranhense a aprovar a Lei nº 1.639, de 14 de dezembro de 2023, que dispõe sobre a inclusão no currículo escolar da rede municipal de ensino da educação básica, de conteúdos específicos da Educação do Campo. De acordo com o art. 8º, também são diretrizes da lei:

II – Elaboração e implementação curricular construído de forma participativa com os Movimentos Sociais, comunidades e educadores das escolas do campo, com

direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento do campo integrado com o programa de agroecologia sustentável (Itapecuru Mirim, 2023, p. 3).

A iniciativa da construção desse documento legal se deu a partir de uma pauta de reivindicação das lideranças do MST no município de Itapecuru Mirim juntamente ao gestor Municipal Benedito de Jesus Nascimento Neto, conhecido como Benedito Coroba. A partir de então o setor de educação do MST, juntamente com a SEMED e envolvimento do Secretário de Educação do município iniciaram os momentos de estudos e discussões acerca das atribuições do documento, tendo havido vários momentos de debates e reflexões com lideranças e representantes do órgão municipal de educação.

No dia 17 de novembro de 2023 realizou-se um seminário para a apresentação da lei em referência, sendo importante ressaltar que essa construção resultou de uma parceria com os Quilombolas do município de Itapecuru Mirim, quando foi aprovada também a lei da educação escolar quilombola. Destaca-se que as lutas travadas pelos Movimentos Sociais impulsionaram o governo municipal a aprovar essas duas leis muito importantes para a sociedade, na medida em que são direitos negados há décadas e somente no século XXI alguns gestores municipais tiveram a sensibilidade de aprovar uma dívida histórica. Isso demonstra nitidamente como a modalidade da Educação do Campo, indígena e quilombola é tratada em suas especificidades no estado do Maranhão.

No que diz respeito aos Referenciais Curriculares da Educação do Campo do Maranhão, de acordo com Araújo (2017), há dois documentos que nortearão as ações da Educação do Campo na SEDUC, que são os Referenciais Curriculares da Educação do Campo do Maranhão e a Proposta de Adequação Curricular nas Escolas do Maranhão situadas em área de assentamento – Projeto Piloto. Porém, esse é um debate que tramita até o atual momento, o qual se pretende discutir um pouco mais por conta da sua importância para a implementação do currículo nas escolas do campo do estado do Maranhão.

De acordo com o relato de Lenilde Alencar, do MST (2023), uma das integrantes do Comitê Estadual da Educação do Campo do Maranhão, conforme já aludimos:

Em 2017, a partir do comitê que se começou a construir o Referencial Curriculares da Educação do Campo do Maranhão para as escolas do campo, se começou a fazer essa discussão e debate, criamos o GT e encaminhamos bastante nessa direção. Porém já estamos em 2023 e não conseguimos ter esse trabalho concluído, o Referencial Curricular que foi aprovado pelo conselho estadual no final do governo Flávio Dino em 2022, é um documento que está incompleto no sentido que aquele GT era composto por diversas organizações a equipe responsável composta pelo MST e UFMA construíram a parte curricular, mas não foi colocada no documento, o Conselho Estadual aprovou e analisou sem estar a parte principal. Atualmente estamos enquanto Fórum Popular da Educação do Campo – FOPEC uma instituição popular diferente do Comitê da Educação do Campo foi institucionalizado e

funcionava na coordenação dentro da SUPEC. Hoje, o fórum tem outro caráter é muito importante porque foi criado pelos Movimentos Sociais e pelas Instituições Superiores na qual estão solicitando e pautando uma revisão desse documento para que seja incluído a parte curricular fundamental que ficou faltando no documento. Foi muito importante para o MST para da visibilidade e unidade pra essa demanda mais geral nessa discussão e nessa luta para se conquistar política pública da Educação do Campo no MA⁸.

Considerando a necessidade de fortalecimento da organização coletiva para o avanço na resistência e na construção da política de Educação do Campo no estado do Maranhão, representantes de movimentos e organizações sociais e instituições de ensino superior resolveram criar, em outubro de 2021, o Fórum Popular de Educação do Campo do Maranhão (FOPEC-MA). O FOPEC-MA é uma articulação estadual de caráter popular, autônomo em relação ao Estado, mas inserido entre movimentos e organizações sociais populares e instituições de ensino superior, que atuam na construção e defesa da Educação do Campo no Maranhão, com o objetivo de acompanhar, analisar e pautar as políticas públicas de Educação do Campo neste estado, bem como articular as ações comuns e mobilizar para as lutas necessárias.

O FOPEC é composto com as organizações, Movimentos Sociais e Instituições Superiores, dentre estes o MST, UAEFAMA, ARCAFAR, ASSEMA, FETAEMA, IFMA, UFMA/LEDOC, UFMA/OPPLS, UFMA/CEA, UEMA, e tem o objetivo de acompanhar, analisar e pautar as políticas públicas de Educação do Campo no estado do Maranhão, bem como articular as ações comuns e mobilizar para as lutas necessárias. Suas ações, realizadas de modo colaborativo entre as organizações que o constituem, serão compostas pelo conjunto de entidades, representadas por dois membros com igualdade de participação, indicados por cada entidade.

Inicialmente, o FOPEC contou com um Coletivo de Animação do Fórum composto por Maria Lêda Ribeiro S. Almeida (MST/MA), Marleide Alves das Neves (UAEFAMA) e Paulo Roberto de Sousa Silva (UFMA), que é um coletivo que coordena as ações. Nesse sentido, o fórum realizou a 1ª audiência em dezembro de 2021, com o Secretário de Educação do Estado, para apresentar-se e entregar a pauta de reivindicação.

Uma das primeiras conquistas do Fórum foi a criação do Grupo de Trabalho da Educação do Campo – GT na SEDUC, embrião de uma estrutura de gestão da política pública de Educação do Campo na SEDUC, coordenado em nível estadual no âmbito da Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPMODE) e integrado às equipes das Unidades Regionais (UREs). Surge então a necessidade de garantir uma educação de

⁸Entrevista feita com Lenilde Alencar, em 2023.

qualidade nas escolas do campo, com condições objetivas de oferta e funcionamento das escolas, pois o GT da Educação do Campo tem como um dos objetivos principais a formulação e implementação de uma política estadual de Educação do Campo no Maranhão, de forma participativa, com os sujeitos da Educação do Campo organizados no FOPEC-MA, no sentido do fortalecimento da Proposta Pedagógica da Educação do Campo tendo como tripé o Currículo, Gestão e a Formação de Educadores e Educadoras nos Territórios da Reforma Agrária do Maranhão .

As linhas de ação do GT se baseiam em fazer o diagnóstico da realidade das escolas do campo, trabalhar com a formação de educadores/a e técnicos da SEDUC/UREs, tendo como base Referenciais Curriculares da Educação do Campo e Indígena do Maranhão, com foco na Educação do Campo, agroecologia e cooperação e outros temas necessários à implementação da proposta. No sentido de consolidar estruturas organizativas democráticas para a gestão coletiva das escolas e articulação estadual para o monitoramento das ações do projeto, existem atualmente 11 Unidades Regionais acompanhadas pelo GT da Educação do Campo: Caxias, Pedreiras, Chapadinha, Santa Inês, Rosário, Pinheiro, Bacabal, Zé Doca, Itapecuru Mirim, Imperatriz, Açailândia, com 12 técnicos indicados pelos Movimentos Sociais via Fórum, expandindo-se, assim, em 30 municípios do estado.

As Casas Famílias Rural são acompanhadas 19 -CFR, Escola Famílias Agrícolas 07-EFA, em escolas de ensino médio em área da Reforma Agrária em territórios do MST são apenas 07. Os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) são compostos por Casas Família Rural (CFR) e Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e estão distribuídos nas 19 Unidades Regionais de Educação da SEDUC no Maranhão, nos quais trabalham com a pedagogia da alternância.

No que se refere à oferta do ensino em escolas localizadas em Áreas Quilombolas e em Áreas de Assentamentos, segundo o Decreto nº 36.817, de 25 de junho de 2021, que altera o Decreto nº 36.456, de 31 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a reorganização da rede de ensino da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), constam 44 (quarenta e quatro) escolas na modalidade da Educação do Campo, destas 02 (duas) são Centros de Educação do Campo; 12 (doze) são Centros de Ensino e estão localizados em área de assentamentos, funcionando em ensino regular, em tempo parcial, e não trabalham com a pedagogia da alternância.

Esse é um dado preocupante para a modalidade da Educação do Campo no que diz respeito às escolas de ensino médio situadas em áreas de assentamentos do MST. Sabe-se que mais de nove (09) escolas não constam no Decreto nº 36.817, de 25 de junho de 2021,

reconhecidas como Escola do Campo; destas, duas (02) são anexos, sete (07) são salas. Fora estas situadas na UREs de Açailândia, Santa Inês, Chapadinha, Itapecuru Mirim, apenas 02 são reconhecidas como escolas do campo.

Nesse sentido, as pautas de reivindicação dos Movimentos Sociais, especificamente o MST, se orientam para pressionar para a criação de escolas no campo em área da reforma agrária, mas, conforme as últimas audiências, existe uma resistência do Governo na criação destas, alegando que só é possível criar escola onde há prédio escolar próprio. Um problema afeta o outro, dado que a pauta de construção de escolas em área de assentamentos é muito grande e existe uma planilha de demandas em que todos os anos, a partir das mobilizações, coloca-se na agenda essa reivindicação. Porém, o governo alega não haver recursos para essas construções.

A Escola do Campo como política pública e a autonomia na direção político-pedagógica de seus sujeitos compõem uma condição contraditória na atualidade da educação sob o domínio do capital, particularmente nessa conjuntura em que o empresariado organizado detém a hegemonia nas instituições públicas responsáveis pela política educacional no âmbito federal, nos estados e municípios, com atuação direta e intensiva através de dezenas de projetos e ações no âmbito das escolas e dos sistemas de educação, radicalizando o caráter privado das políticas públicas.

Uma das metas da equipe da Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPMODE), que coordena os trabalhos do GT de Educação do Campo na SEDUC, é garantir que todas as escolas na modalidade da educação sejam reconhecidas até o final do corrente ano de 2024. Diante do exposto, a construção e atualização dos PPP das escolas de ensino médio do campo de acordo com as orientações da inspeção, devem estar presentes as especificidades da Escola do Campo no anexo do PPP da escola mãe⁹.

O grande desafio é que todas as escolas Mãe estão situadas na cidade com gestores que desconhecem ou não compreendem os princípios da Educação do Campo. Ou seja, há um limite e um entrave muito grande na atualização e construção dos PPP das salas foras, o que está criando uma certa insatisfação na comunidade escolar.

A partir das interferências do GT da Educação do Campo nas URES, pode-se destacar fatores que precisam ser considerados nestas Unidades Regionais, uma vez que nestas unidades os gestores e diretores regionais ostentam a modalidade da Educação do Campo

⁹ Escola Mãe são escolas localizadas na cidade na qual as turmas/salas fora da modalidade da Educação do Campo fazem parte destas escolas por não terem uma demanda de alunos que permitam ser reconhecidas a partir de um decreto como **autônoma**.

que tinham a função de acompanhar e dar suporte necessários para o ensino da Educação do Campo, constatando-se que estes não tinham a dimensão da tamanha situação em que se encontrava a realidade das escolas do campo no estado do Maranhão.

Para tanto foi necessário que o GT da Educação do Campo, acompanhado dos gestores da Unidades Regionais, realizassem visitas *in loco* nas turmas de ensino médio do campo para diagnosticar a atual situação de cada turma nos territórios da reforma agrária, no sentido de a partir das problemáticas detectadas criar as estratégias para apresentar para a SEDUC as situações alarmantes em que se encontra a Educação do Campo no estado do Maranhão.

No que diz respeito à inserção do GT da Educação do Campo na SEDUC, já se pode observar alguns avanços nessa construção e materialização da política da Educação do Campo no Estado do Maranhão. Destaca-se a Semana Pedagógica da rede Estadual de ensino, realizada pela SEDUC, sendo que durante a semana é realizada a Jornada Pedagógica com formações voltadas para todos os educadores, gestores, técnicos das UREs da rede estadual. O GT da Educação do Campo interveio para que a programação da jornada pedagógica pudesse atender, além da rede regular de ensino, às necessidades das modalidades do campo, indígena e Quilombola.

Nota-se que são ações que têm o objetivo de reforçar as habilidades e competências, de acordo com a BNCC que se articula com a matriz do novo ensino médio no sentido de alinhar as orientações padrão enquanto rede e materializar atividades que fortaleçam a educação neoliberal nas escolas. Diante dessas preocupações, no que diz respeito às formações específicas, para os educadores e gestores que atuam na modalidade da Educação do Campo, o GT da Educação do Campo trouxe a reflexão para ser considerada e analisada pela SUPMODE no sentido de buscar intervir no planejamento da SEDUC e para tentar garantir datas que garantam o estudo e planejamentos com uma metodologia que atenda às especificidades da Educação do Campo durante a Jornada Pedagógica.

Nesse sentido, nos últimos anos, conseguiu-se garantir na programação da Semana Pedagógica da rede estadual uma data especificada para as modalidades, na perspectiva de realizar as formações pedagógicas com temáticas específicas para a Educação do Campo. No ensejo houve a apresentação do caderno pedagógico das modalidades destinadas aos gestores escolares, equipes pedagógicas dos Centros de Educação Escolar Quilombolas, educação escolar Indígena, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma programação que possibilitou a socialização de práticas exitosas na qual o Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Roseli Nunes, localizada no assentamento Cigra agrovila Kêni do município de Lagoa Grande –MA, apresentou as

ações à luz de influências alicerçadas na pedagogia do Movimento na construção de sua práxis pedagógica, expressa na Proposta Curricular baseada nas matrizes Formativas da Educação do Campo.

Considera-se essa análise importante no sentido de buscar compreender como a Educação do Campo é considerada como um paradigma e territórios de disputa dentro das estruturas governamentais, se não houvera inserção de sujeitos que defendam essa pauta mesmo por dentro de um sistema em que não se consegue avançar no que diz respeito ao currículo da Educação do Campo. Contrariamente, remete-nos a pensar a lógica de educação que se diferencia da perspectiva alienante e excludente, para colocá-la na lógica de um projeto de desenvolvimento do campo que se fundamenta na defesa do campo para a classe trabalhadora.

Portanto, é importante ressaltar também a partir das pautas de reivindicações do Fórum que foi criada uma espécie de assessoria especial da Educação do Campo na SEDUC, no sentido de assegurar as condições objetivas para a implementação pedagógica da Educação do Campo no Estado do Maranhão. A partir dessa assessoria, por dentro da estrutura do estado e do FOPEC foi impulsionada a criação do Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo.

Para tanto, conforme mencionado anteriormente, havia uma luta para a reconstituição do Comitê e nesse sentido, a partir da luta e reivindicação do Fórum de Educação Popular do Estado do MA, conseguiu-se reativar em 2023 o Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado. O Fórum Popular de Educação do Campo do Maranhão (FOPEC) se manifesta favorável, considerando que pode ser um instrumento interessante de participação popular na condução das políticas públicas de Educação do Campo no estado. No entanto, solicitam informações sobre sua composição e recomendam que se faça uma avaliação da experiência anterior de funcionamento dessa instância, a fim de que possam obter melhor êxito no cumprimento de suas finalidades.

Uma das finalidades do Comitê é a estratégia de mobilização das organizações, com caráter propositivo consultivo de assessoria e acompanhamento das ações de implementação das políticas de Educação do Campo no âmbito do Maranhão. O Colegiado está composto com representantes de instituições do poder público e entidades da sociedade civil organizada (Movimentos Sociais, ONGs, sindicatos), vinculados direta ou indiretamente à Educação do Campo. Observa-se nas siglas articuladas ao Fórum que a representação da sociedade civil e dos Movimentos Sociais ainda é bem limitada; a luta agora é tentar garantir a participação massiva destes na composição.

Tendo em vista a necessidade de retomada das ações do CEEEC-MA, reativado através de Portaria nº 2.026 de 30 de outubro de 2023, que de acordo com Art. 2º, revoga a Portaria nº 093 de 22 de janeiro de 2018 e demais disposição em contrário (Maranhão, 2023, p.01), há assim uma mudança na composição dos representantes das entidades e dos Movimentos Sociais.

É importante ressaltar a relevância do Comitê da Educação do Campo, pois possibilita uma articulação em torno da Educação do Campo como uma política pública, a partir de uma organização com as diversas instituições governamentais não governamentais (Municipal, Estadual e Federal) e os Movimentos Sociais do campo.

O processo de construção e institucionalização da política de Educação do Campo do Maranhão vem se afirmando à medida que a organização dos Movimentos Sociais vem reivindicando pela materialização da política. Compreende-se que essas normativas são instrumentos políticos que servem de base para orientar as ações do Estado na implementação da política, porém, não são suficientes para assegurar a efetivação da Educação do e no Campo, pois, enquanto direito da classe trabalhadora, a capacidade de mobilização e o envolvimento da unidade escolar com os processos formativos da comunidade são determinantes para a materialização da Educação do Campo nas escolas.

Como pode-se observar, todas as iniciativas, desde a construção do comitê, Referencial Curricular, participação do Fórum e do GT da Educação do Campo, apresentam muitas contradições e grandes desafios em torno da materialização da proposta curricular da Educação do Campo no estado.

3.4 PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO DA CONSTRUÇÃO DA BNCC

A BNCC é um documento previsto e pensado ao longo de mais de duas décadas, preconizado em bases legais através da Constituição Federal de 1988 que prevê no art.210 “a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Nesse domínio, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692, de 1971, que durante o período da ditadura militar já definia um currículo mínimo como forma de padronizar o processo educacional, alterando a matriz curricular do Ensino Fundamental e Médio.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 26, também regulamenta uma base nacional comum para a

Educação Básica, dado que:

Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e médio devam ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada estabelecimento de ensino e estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 2013, art. 26).

Quanto a essa questão curricular, convém lembrar que o governo de Fernando Henrique Cardoso, na segunda metade dos anos de 1990, definiu e implementou, como uma necessidade educacional, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, mesmo não aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), serviram para os Sistemas de Ensino e as escolas reorientarem os seus currículos, embora não fossem, à época, normativos. Esses parâmetros que representavam um avanço como um referencial para a educação brasileira, especificamente para o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, já previam o desenvolvimento de competências e habilidades através de um ensino transversal e interdisciplinar. Ou seja, os PCN, documentos elaborados por uma consultoria contratada pelo MEC, traziam a novidade das habilidades e competências numa perspectiva construtivista e, nesse sentido, expunham a discussão da necessidade de uma padronização curricular, como defende agora a BNCC à luz do propósito da eficiência produtiva, dado que participa de um processo de reformulações curriculares empreendidas, com maior peso, a partir daquela década.

Entretanto, reformas se situam desde os anos de 1980 e se colocavam na esfera do Estado e na educação atreladas aos imperativos da reestruturação produtiva no âmbito do capitalismo mundial, consoantes a demandas econômicas, políticas e sociais de cunho neoliberal. As reformas educacionais desde então se estendem no Brasil a todos os níveis e modalidades de ensino, no contexto de acordos que envolvem “parceiros” internacionais – Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, - e nacionais: o governo e detentores de alguma forma de poder no âmbito da sociedade, mormente o poder econômico.

No rol das reformas educacionais, entra em cena a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), um documento que preconiza uma base nacional comum curricular como orientadora dos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Com esse propósito, trata-se, na verdade, de um documento importante por trazer elementos que deveriam constar nos currículos, com caráter orientador, para que as escolas os construíssem.

É importante lembrar que a questão de uma base comum nacional antecede essas iniciativas, pois compunha os interesses do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores que, durante o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978 na Unicamp/SP, expressava veementes protestos dos educadores contra a ditadura militar em prol da “liberação das amarras do currículo mínimo da formação de professores imposto pelo Conselho Federal de Educação” (Brzezinski, 2011, p. 16). Trata-se, em suma, de uma luta de educadores que se trava, desde então, no contexto histórico pela democratização do país, pela liberdade de expressão e organização, pela imprescindível e necessária participação de professores e estudantes nos movimentos de reformulação dos currículos dos cursos das licenciaturas, o que recai, inevitavelmente, em questões relativas à estruturação curricular de todos os níveis da educação formal.

A partir de então, o movimento cresce, sobretudo com a realização da I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, em São Paulo, quando ocorreu a criação do Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, transformado em 1983 na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) que contou com a participação decisiva das entidades nacionais: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Essa comissão se transforma, em 1990, em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE).

A reformulação dos cursos de formação do educador constitui pauta forte desses movimentos organizados que explicitam em suas bandeiras de luta a autonomia da universidade para definir currículos, inclusive a Base Comum Nacional dos seus cursos, entendida como “matriz para a formação de todos os profissionais da educação” (Brzezinski, 2011, p. 21). Sob esta concepção, esta base deve se nortear por diretrizes curriculares alicerçadas em sólida formação teórica e interdisciplinar dos fundamentos históricos, políticos e sociais da educação; na formação humana omnilateral; na formação continuada para aprimorar o trabalho do profissional da educação; na unidade teoria-prática, entre outras. Norteia-se, sobretudo, na direção da “socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2011, p. 65).

Em prosseguimento às reformas passa a vigorar em 2014: o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), que se efetiva como um documento de caráter normativo ao definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos

devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O PNE, como um plano que reforça a necessidade de superar as desigualdades sociais e educacionais no Brasil, tem como intuito a ideia de melhorar o ensino através de uma base nacional curricular, pondo, assim, em evidência a relevância da questão curricular no âmbito das necessárias reformas e delineando uma base comum em âmbito nacional como o lugar apropriado para tal efetivação.

Em tal contexto, a regulamentação do PNE pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, passa a exigir a concretização de metas que possibilitem o compromisso com as políticas públicas para a educação. As metas estabelecem a implantação de uma base nacional curricular, tratam da universalização da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, entre outros pontos importantes, destacando-se na Meta 7:

Estabelecer e implementar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

A partir da aprovação do PNE, grupos de estudos que comungam matizes ideológicos e políticos bem aproximados, começam a discutir conferências, encontros e audiências públicas a organização do esboço de um texto sobre uma base nacional comum curricular. Encontros com a presença de representantes de aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial, a exemplo os que compõem o Movimento pela Base, defensores de resultados educacionais sob o ponto de vista de processos formativos escolares buscam atender demandas empresariais, como Fundações e Institutos.

Nesse processo de construção, atentos aos seus interesses e aos de outros setores ligados à educação, tais agentes interferem na construção do documento e, dessa forma, pretendem definir conteúdos curriculares com peso suficiente para direcionar os rumos da formação de segmentos que na escala social ocupam posições diferenciadas dos seus. Nessa escala desigual situam-se os trabalhadores em educação e os estudantes, em especial os que compõem o universo da escola pública.

Evidentemente, as entidades participantes dos movimentos organizados de educadores, há pouco citados, como a ANFOPE e a ANPAE, empenhados na luta por reformas direcionadas para a qualidade da educação, entre as quais as curriculares, as entendem não atreladas a imperativos empresariais internos e externos, como podemos ver, a seguir, no processo de construção da BNCC, onde sobressaem interesses daqueles, defensores dos ideais neoliberais.

O Movimento pela Base, desde 2013, procura construir um discurso em torno da BNCC, dado que constitui um importante aparelho privado de hegemonia a serviço da ampliação do capital e organizado em ampla e complexa rede; redes que se constroem através de ações de sujeitos individuais e coletivos nacionais e internacionais por meio de interesses comuns cujo propósito consiste em interferir no processo de elaboração das políticas, de modo a transformar a BNCC em um documento regulador e formativo para atender às necessidades do capital.

Sousa (2015)relata a importância de se levar em consideração, na análise sobre o alinhamento do MECao setor privado, as fundações e instituições pertencentes à classe dominante brasileira, como: Itaú Social, Unibanco, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, alguns representantes de materiais didáticos e especialistas em avaliação de larga escala.

Essas instituições propõem determinados conteúdos como base curricular e apresentam recomendações para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Colocam-se, pois, como sustentáculosna formulação da BNCC, o que, por si só, explicita o caráter classista e mercadológico que a conduz.Nesse sentido, essas instituições privadas têm se articulado com instituições educacionais globais que visam promover mudanças na educação, especialmente no currículo e na avaliação, nos países que no contexto do capitalismo ocupam posição subalterna.

São grupos que expandem para as massas e pretendem convencê-lasde que a educação sendo um problema de todos,todosdevem pensar a educação nos moldes a que se propõem.Constituem-se, pois, num grupo hegemônico, que representa e compõe uma classe dominante sob vários aspectos (econômico, social, político) e desenvolvem nesse contexto um projeto educacional para o país. É importante reafirmar quetal poder hegemônico nacional alinha-se a organismos internacionais que direcionam aspolíticas educacionais de cunho empresarial. Nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi(2012, p. 113), “[...] Vários organismos internacionais (ONU, Banco Mundial, FMI, OMC, UNESCO, CEPALe outros) e, por consequência, nacionais orientam e impõem as políticas governamentais para os fins desejados pelo Capital Transnacional”.

Para esse autor, o Brasil vem implementando, desde 1990, políticas econômicas e educacionais a fim de inserir-se nas exigências do mundo globalizado. Para atender às perspectivas de produtividade, combinadas com as capacidades de resiliência, o Banco Mundial (2018, p. 10), define três tipos de competências: cognitivas, técnicas e socioeconômicas que representam as capacidades básicas como ler, contar, ou seja, usadas

para pensar, raciocinar e prestar atenção.

Em 2014 já estava em andamento a formulação da primeira versão da Base com a contribuição de agentes públicos e privados, tendo sido publicada em dezembro desse mesmo ano no interior de vários incidentes que acabaram por travar o processo. Ocorreu a partidarização do processo por parte de alguns segmentos da sociedade, apontando ter havido seminários restritos, ou seja, a partidarização como fruto de um processo de crítica, mas, nesse processo, também foi lançado o Portal da BNCC, apresentando-se como um dos canais de comunicação e participação da sociedade no processo de sua elaboração.

Em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC, pautada em direitos e objetivos da aprendizagem, foi disponibilizada para posterior reformulação. Foi o período do golpe e impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2015-2016), quando assume o cargo o vice, Michel Temer, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Um período de mudanças, tanto no que diz respeito à troca de ministro da educação Aloizio Mercadante por José Mendonça Bezerra Filho, e na Secretaria Executiva do MEC, assumida por Maria Helena Guimarães de Castro, ambos alinhados às orientações político-ideológicas desse partido político.

No processo de reformulação (setembro de 2015 a março de 2016), o MEC abriu uma consulta pública sobre a primeira versão da Base, tendo sido levantadas questões fundamentais do ponto de vista do formato da consulta, bem como sobre a adoção de uma concepção de base curricular fundamental esse processo de reformulação. Sob tal propósito, a consulta pública voltou-se, especificamente, para o processo de conteúdos e competências a serem induzidas nos currículos, o que provocou mobilizações muito fortes das associações científicas de educadores (ANFOPE, ANPAE, entre outras), no encaminhamento de propostas. Assim, nesse processo conturbado que enfatiza uma base curricular fundamentada em competências e habilidades, as forças democráticas da sociedade, entre as quais os educadores, se mobilizaram contrapondo-se a esses princípios.

Mas, entende-se que o processo participativo só é efetivo quando o poder público dá uma devolutiva sobre o porquê de ter adotado determinadas sugestões e por não ter adotado outro conjunto de milhares de sugestões que foram feitas. Depois da publicação da primeira versão da BNCC, em setembro de 2015, o documento começou a ser criticado tanto por conservadores como por progressistas.

De 2 a 15 de dezembro de 2015, já no contexto de reformulação da primeira versão, os Secretários de Educação em todos os estados criaram “equipes” para ajudar a formular a política pública que resultaria na BNCC e que participavam periodicamente dos encontros em

Brasília. Essas equipes organizaram um Dia da Base, no qual solicitavam opiniões dos professores, tendo havido uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC - Dia D da BNCC, o que explica a razão desse sucesso participativo. A fundação Lemann, um dos protagonistas da base empresarial, não precisou convencer os professores de cada estado a apoiar a BNCC: bastava convencer as Secretarias de Educação municipais e estaduais e os funcionários fariam esse trabalho de forma eficaz e com mais legitimidade. Essas iniciativas, aparentemente participativas, funcionaram com eficácia para promover a BNCC, mesmo quando criticado esse processo por professores da área de Educação em universidades de todo o país. Contudo, essa participação era necessária para garantir a legitimidade política do documento, especialmente no contexto de um governo do PT, historicamente comprometido com relações Estado-sociedade mais participativas.

A segunda versão, disponibilizada no dia 03 de maio de 2016, ocorreu numa transição importante se se levar em consideração esse período no contexto do golpe que retirou Dilma Rousseff da presidência, tendo assumido o poder executivo o vice-presidente Michel Temer, como referido há pouco. A instabilidade política do país interveio na elaboração dessa versão; no entanto, o documento permaneceu parado por um período de quatro meses, por conta da troca de Ministros no âmbito do Executivo e, principalmente, de pastas no MEC.

De 23 de junho a 10 de agosto de 2016, ante a necessidade de reformulações, aconteceram 27 seminários estaduais com professores, gestores e especialistas, promovidos pelo Conselho Nacional de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), quando foram debatidos pontos importantes sobre o documento. De posse das informações e sugestões, fruto das contribuições de pessoas físicas e jurídicas, instituições científicas e acadêmicas, de vieses político-ideológicos em diferentes níveis de alinhamento, a segunda versão apresentou modificações significativas em relação à primeira.

Apesar de todo o alinhamento ideológico potencial, os adeptos do Movimento pela Base, inclusive altos funcionários da Fundação Lemann, estavam incertos sobre como esses grandes terremotos políticos afetariam o processo de redação e aprovação da BNCC. Tão logo o MEC publicou a segunda versão da Base, o documento foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por conta do imperioso objetivo entre as forças políticas conservadoras defensoras do capitalismo de retirar a BNCC do controle do MEC e transferir esse controle para o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Há que se registrar o alinhamento dessas duas entidades às forças conservadoras no perturbado processo de construção desse

documento.

Contudo, em 06 de abril de 2017, o MEC publicou a terceira versão da BNCC, quando começou um processo de aceleração para aprovação da Base, embora fosse um texto que não daria para ser analisado minuciosamente. Houve, então, agentes dentro do CNE com posições políticas e ideológicas não consoantes ao pensamento conservador, que começaram a questionar algumas questões, mas não tiveram força suficiente para barrar a aprovação do texto.

A terceira versão foi aprovada pelo CNE no dia 15 de dezembro de 2017, por meio do Parecer CNE/CP nº 15/07. Para a educação infantil e ensino fundamental, a BNCC foi homologada pelo MEC no dia 20 de dezembro de 2017 e trouxe como slogan “Educação é a Base”. A diferença mais evidente dessa proposta é que ela vem pautada em competências e habilidades, diferenciando-se das outras versões anteriores e confirmando a diluição desse discurso sobre diversidade e o direito das comunidades a um currículo baseado em realidades locais.

A partir da homologação da BNCC, começou o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares às prescrições desse documento.

É importante ressaltar que houve uma mudança de conceitos presentes entre a primeira versão e a que foi aprovada em 2017 pelo CNE, em particular no que diz respeito aos direitos de aprendizagem e competências e habilidades: a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências “saber” e “saber fazer”. Assim, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC alinham-se aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, que consistem em: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se. Para Saviani (2013a, p. 192), tais eixos estruturantes correspondem à pedagogia do aprender a aprender, que objetiva dotar “[...] os indivíduos de comportamento flexíveis que lhes permitisse ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

Em 2018, deu-se finalmente a homologação da BNCC como um documento completo que começou a ser divulgado visando à sua implementação até o ano de 2020. Convém observar que, no preâmbulo de apresentação da terceira e última versão, o MEC registrou que a proposta apresentada se coloca como “[...] resultado de fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira [...]” (Brasil, 2018, p. 5).

Contudo, essa afirmação é discutível, dado o processo e a incidência hegemônica de atores específicos nessa formulação. Na perspectiva desses atores, a BNCC foi pensada como uma política descompromissada com a formação integral dos alunos e, dessa forma, vem adentrando nas escolas, rompendo com o processo democrático. Trata-se, em suma, de um documento que orienta as políticas públicas da Educação Básica, tem uma forte carga ideológica que esvazia um sentido de currículo orientado para socializar o saber sistematizado (Saviani, 1991) e constrói um sentido de política pública sem a necessária qualidade. No entanto, a BNCC é apresentada à sociedade como um universo de melhora da educação nas políticas públicas.

Outro fator a se considerar são as bases conceituais e, sobretudo, político-ideológicas que conduzem a BNCC e aquelas que orientam os movimentos de educadores envolvidos com uma Base Comum Nacional. Relembrando discussão realizada linhas atrás, a Base Comum Nacional é o núcleo de um debate que se iniciou nos anos 1980 no Brasil, num período de redemocratização. Esse debate tinha, e continua a ter, como protagonistas professores e movimentos organizados da sociedade civil, destacando-se, entre os seus princípios norteadores, o desenvolvimento do compromisso social e político dos professores.

Com a BNCC, diferentemente, os protagonistas estão desde sempre envolvidos com as avaliações de larga escala, com a pedagogia das competências, visando ao atendimento dessas avaliações, ou seja, com uma educação pautada numa neutralidade, referida tanto aos conteúdos escolares como ao posicionamento político-ideológico dos professores. Ainda, no rol dessas diferenciações, a LDB e o PNE, citados como documentos que solicitavam a BNCC, na verdade solicitavam uma base comum curricular. Sobre essas questões, de acordo com Aguiar (2018, p. 17),

[...] currículo, a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto.

A BNCC, pela forma em que se processou, não é só um documento que vai projetar uma discussão de um currículo comum, nem se constitui, propriamente, uma base, pois carece de conhecimentos científicos que alicercem e orientem os conteúdos curriculares. Estes devem estar regidos pelos resultados de uma distribuição que singulariza as instruções curriculares, padronizando-as, já que a BNCC foi pensada para ser ofertada em todo o país, sem considerar a diversidade, as peculiaridades e as desigualdades regionais.

Importante registrar os impactos que as eleições de 2022 provocaram na conjuntura educacional brasileira, dado que com o governo Luís Inácio Lula da Silva, a educação é

reposicionada como uma pauta relevante, contudo, sob a ainda hegemonia da Fundação Lemann e do Movimento Todos pela Educação no MEC, aos interesses do grande Capital. No governo eleito, as forças propulsoras de criação e implementação dessa prescrição curricular persistem em seus níveis de poder, dada a nefasta herança legada da gestão anterior, com a presença privilegiada na equipe de transição do Todos Pela Educação: seus agentes ainda conseguem gestar, de alguma forma, as políticas educacionais.

Como se vê, a BNCC está incluída em um movimento, atualmente ainda com fortelideranças de setores empresariais, como a Fundação Lemann, que defendem a reforma da educação baseada em uma lógica de padronização, flexibilização, controle e meritocracia. Nesse contexto, reside a BNCC, elaborada e implementada como consenso construído a partir do poder econômico e técnico de organizações, aceitas, sob o ponto de vista da legislação, como filantrópicas que defendem a organização empresarial da educação e a sua privatização.

É, pois, notória a participação de representantes de entidades privadas na política educacional. A exemplo, destaca-se, no rol dessa política, a reforma realizada no estado do Ceará, com a ocorrência de ampla aderência do sistema educacional público às prescrições da BNCC, sob a hegemonia da Fundação Lemann e do Todos Pela Educação. Ao se estabelecer no MEC e se difundir pelo país, como vem ocorrendo ao ser implementada, essa política curricular retira de todos os indivíduos, com destaque aos trabalhadores, o direito a uma educação integral, humana e democrática, ficando, assim, esse direito submetido aos interesses do capital.

Ao nosso ver, não se trata simplesmente de uma tentativa de privatizar a educação pública e obter lucro rápido. Por um lado, essas iniciativas são uma tentativa de manobrar o poder, uma estratégia para encaixar fundações privadas na esfera pública, com a consequente hegemonização das influências das chamadas políticas “tecnocráticas” na esfera da política pública propriamente dita.

O centro desta disputa é uma batalha de projetos com forte acento cultural, na acepção ampla do termo, no sentido de disputa do imaginário da sociedade em relação a um conjunto de valores e princípios que a mobilizam. Ou, como já conhecemos, o aprofundamento da disputa pela hegemonia, com traços bem complexos. Nesta batalha, a educação tem um papel fundamental para os setores dominantes, cientes de seu papel estratégico para a consolidação da hegemonia do sistema mundo capitalista.

Não à toa, as marcas do último período, desde o golpe de 2016, são a BNCC, a BNC - Formação de Educadores, a reforma do ensino médio e os projetos de privatização das escolas e do ensino, de múltiplas formas, com destaque às parcerias público privadas da gestão

educacional pública, seja na esfera federal, estadual e municipal, com organizações sem fins lucrativos, dirigidas pelos segmentos empresariais. Incluem-se nesse contexto, o projeto das escolas cívico-militares, a educação domiciliar, a contrarreforma do ensino médio e os projetos de privatização das escolas e do ensino, de múltiplas formas, com destaque às parcerias público-privadas da gestão educacional pública, seja na esfera federal, estadual e municipal, com organizações sem fins lucrativos, dirigidas pelos segmentos empresariais.

O projeto educativo das elites, muito bem arquitetado e representado nas propostas das forças ultraconservadoras, com todas essas políticas implementadas no último período, são parte de uma agenda unificada para fortalecer e consolidar o modelo empresarial/mercadológico de educação, de escola, na escola e no ensino. Instalado com o Currículo Nacional e com a gestão escolar de caráter gerencial, assim como por meio de práticas que incitam a perseguição e a violência como as “Escola Sem Partido”.

4 ESCOLAS DO CAMPO DO ASSENTAMENTOS DE NINA RODRIGUES: UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA BNCC

Nesta seção, destacamos as escolas do campo dos territórios em área da reforma agrária de Nina Rodrigues – MA que praticam uma proposta de educação para além da BNCC. Essa perspectiva se evidenciou no Projeto Político Pedagógico (PPP), que envolve o currículo das escolas de Educação do Campo do assentamento São Domingos e do assentamento Palmares, ambos pertencentes ao município de Nina Rodrigues, no estado do Maranhão. Todavia, faz-se necessária uma apresentação, ainda que de forma panorâmica, das relações entre o currículo proposto pelas escolas de Educação do Campo e as determinações da BNCC, a partir da análise do PPP.

Iniciamos apresentando o processo de construção do PPP da Escola de Educação do Campo frente à BNCC; posteriormente, seguimos para a análise de algumas características das propostas curriculares da Educação do Campo, destacando os pontos distintos que marcam o currículo das escolas do campo na construção e na implementação do currículo dessas escolas. O currículo deve ser uma expressão da identidade e da luta dos camponeses, pois é preciso atender às necessidades e especificidades da classe trabalhadora desde as suas práticas pedagógicas até os seus objetivos.

4.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MARIA C. MATA EM CONTRAPONTO À BNCC

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Maria Mata do assentamento São Domingos do PA Palmares II do município de Nina Rodrigues foi construído nos anos de 2017 e 2018, um processo de construção coletiva envolvendo escola e a comunidade, uma ação coordenada pelo setor de educação do MST – MA do qual faço parte. É importante destacar que neste período a discussão da BNCC girava em torno da terceira versão que estava sendo aprovada pelo CNE no final de 2017.

Nesse sentido, a construção do PPP contribuiu para realizações de formações com os educadores para compreender melhor a BNCC e suas proposições, período em que estava havendo movimentação da SEMED em implementá-la na rede de ensino. Ou seja, o sistema estava concentrado em estudar a BNCC para se implementar as habilidades e as competências no currículo das escolas. O setor de educação do MST tinha o desafio de fazer o contraponto em trazer para o debate a educação para a transformação dos sujeitos, a especificidade da

Educação do Campo baseada em três pilares: luta, agricultura camponesa e agroecologia. O PPP da escola Maria Mata estava centrado nos princípios da Educação do Campo, enquanto a SEMED estava orientando a execução da BNCC, tornando-se assim um desafio nesta construção do projeto na escola. De acordo com Araújo (2020), dos 24 educadores e educadoras da escola Maria Mata, apenas 01 (um) educadora já havia tido contato com o tema da Educação do Campo, através do curso de Residência Agrária “Educação do Campo, Questão Agrária e Agroecologia” realizado em parceria IFMA e MST.

As formações continuadas que estes participam pela SEMED não dialogam com a concepção da Educação do Campo. Nesse sentido, a construção do PPP contribuiu com a formação dos educadores e gestores da escola Maria Mata, por tratar de temática da Educação do Campo, fundamentos e o marco regulatório o que proporcionou que a escola criasse uma identidade e currículo específico que considerassem a realidade do campo.

Considera-se o processo de construção do PPP da escola como uma alternativa de aproximação das temáticas em torno da luta e conquista do assentamento, partindo do ponto de vista de que não se debate essas questões na escola por uma questão de ideologia política e a posição de quem estava na gestão nos períodos anteriores. A sequência de encontros e formações possibilitou essa abertura e sensibilização do corpo docente da escola em que havia uma resistência, onde o símbolo e a bandeira do MST não eram permitidos estar como um símbolo de luta e resistência desses camponeses. Assim, no decorrer da construção do PPP, aos poucos foi se constituindo um coletivo de educadores e educadoras.

Uma das preocupações trazidas na pesquisa de Araújo (2020), relaciona-se ao currículo da escola Maria Mata. De acordo com a autora, um dos limites consistiria em o poder público avançar na construção da proposta curricular para as escolas do campo do município de Nina Rodrigues, pois não teria como a escola Maria Mata desenvolver um currículo da educação se esta não fosse reconhecida institucionalmente pelo sistema e pela SEMED, uma vez que as escolas do campo são reconhecidas pelo Estado e compõem o sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, é importante ressaltar que existem contradições, limites e desafios que precisam ser superadas para a implementação de um currículo da Educação do Campo construído a partir do PPP da escola. Contudo, as práticas pedagógicas da escola exigem uma continuidade dos temas estudados no PPP que são o trabalho como princípio educativo, auto-organização dos educandos e educandas e a agroecologia.

De acordo com a Proposta Curricular, o PPP (2018) da escola trata da organização curricular e dos fundamentos teórico-metodológicos dos conteúdos das áreas dos conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte,

Ensino Religioso e Educação Física, Filosofia, Inglês. Assim, busca-se inserir os conteúdos e especificidades da Educação do Campo em todas as etapas e Modalidades de Ensino, tanto nos Componentes Curriculares quanto nos Temas Transversais, como a Agroecologia e a Educação do Campo. De acordo com Saviani (1991), ao nortear as práticas pedagógicas por princípios como a integração entre teoria e prática, a consciência histórica e a mediação do conhecimento pelo educador, a Pedagogia Histórico-Crítica possibilita uma educação mais contextualizada e comprometida com a formação integral dos educandos.

Pensar a Agroecologia no âmbito da educação geral implica apreender seus fundamentos gerais enquanto ciência e enquanto modo de vida que a realiza. Sabemos que o projeto do capital vem contra o projeto dos camponeses e que vivem no campo e nesse sentido é fundamental aproximar a agroecologia das escolas do campo por integrar um movimento de transformação social. Observamos que houve uma motivação inicial para a implantação e utilização da horta escolar numa perspectiva agroecológica, com o intuito de oportunizar aos educandos uma atividade que esteja vinculada aos conteúdos adotados em sala de aula e os ajude na perspectiva prática, despertando assim, o interesse pelo trabalho, pela produção de uma forma que valorize o meio ambiente numa relação harmônica com a natureza, o que implica em benefícios para a sociedade de modo geral, despertando um olhar para o Campo como um espaço digno de se viver.

No entanto, percebeu-se que existem alguns desafios para que a horta seja inserida nas áreas dos conhecimentos trabalhados em sala de aula por todos os educadores e assim envolver os educandos da escola na atividade. Tal propósito educacional depende de formação política e sensibilização dos pais e responsáveis para compreenderem a importância dessa atividade na formação humana dos sujeitos, ou seja, é necessário o apoio e incentivo das famílias neste processo. Uma das alternativas consiste em a escola desenvolver ações que tratem da temática agroecológica, envolvendo a escola e a comunidade.

Quanto à Estrutura Curricular do PPP, as normativas da BNCC estão ali impressas, mormente no requisito dos direitos de aprendizagem das habilidades e competências e se baseiam nos princípios que regem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, na perspectiva da Educação do Campo é preciso que as práticas adotadas em salas de aula visem seu papel de construção e valorização dos sujeitos como pessoas do Campo e também como pessoas que aprendam a partir dos elementos do campo.

Portanto, é fundamental que todos os educadores se apropriem não só dos elementos do Campo, mas que possam se apropriar desses conhecimentos e assim relacionar e progredirem seus saberes com os saberes de outras realidades e nesse processo terem acesso às

diferentes informações e conhecimentos. Os alunos são sujeitos que vivem na sociedade e, sobretudo, a constituem e por isso precisam ter contato com diferentes saberes e realidades. Dois pressupostos filosóficos fundamentam a organização curricular nessa perspectiva. O primeiro é a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza, produzindo conhecimento. O segundo é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo dialético, do qual ou no qual um fato ou um conjunto de fatos pode ser compreendido.

A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são “arrancadas” de seu contexto original e imediatamente ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento (Ramos, 2005, p.115).

A interdisciplinaridade aparece, antes de tudo, como necessidade de uma compreensão da realidade em sua totalidade. Compreende-se que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica. Então, a interdisciplinaridade como método é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Portanto, não se trata de anular as disciplinas, mas de integrá-las, possibilitando um diálogo ativo na compreensão do mundo como totalidade.

No que diz respeito às metas pedagógicas do PPP da escola, está a adequação do calendário escolar às especificidades do campo. Isso porque a escola se baseia na Proposta de Projetos e algumas atividades de acordo com as datas comemorativas em âmbito nacional, regional e local, tendo como base o calendário orgânico do MST. De acordo com Saviani (1997), as datas comemorativas devem ser secundárias e não principais, deve-se priorizar o saber científico, pois esse é o objetivo da escola. Segundo o autor, as comemorações acabaram esvaziando o conteúdo específico da escola, hoje se coloca dentro da escola toda uma série de atividades que acabam descaracterizando-a. Parece que a escola cuida de tudo, menos de ensinar, de instruir. Isso é mais ou menos palpável observando nossas escolas.

Dentre as ações desenvolvidas durante o ano destaca-se a Semana do 17 de Abril – Dia Internacional da Luta Camponesa, quando compete à escola desenvolver ações que ajudam no fortalecimento da identidade camponesa dos educandos com aprofundamento de estudo das principais lutas de resistência camponesa, pautando assim o resgate histórico da luta pela terra no município. Segundo afirma Saviani (1991), ao invés de apenas memorizar datas e acontecimentos, os alunos devem ser estimulados a compreender a relevância do conhecimento histórico e cultural para a compreensão das estruturas sociais e dos desafios

enfrentados no presente, a exemplo do que acontece no mês de junho no município em estudo, quando se efetiva a tradição das comunidades expressa na realização de atividades culturais, com apresentações da tradicional brincadeira do Bumba-meu-Boi e do Tambor de Crioula, entre outros.

Entretanto, diferentemente dessa concepção, algumas escolas no contexto do sistema, acabam por priorizar no trabalho que realizam datas comemorativas, reproduzindo o mesmo discurso dos meios de comunicações de massa, disseminando ideias da classe dominante. O mais intrigante é que fazem isso sem criticidade.

Contrariamente ao que predomina no sistema escolar, na Semana da Pátria do Grito dos Excluídos, a Escola Maria Matade desenvolve temáticas da Educação do Campo, ocasião em que prioriza debates sobre a pedagogia de Paulo Freire envolvendo os educandos com as simbologias referentes à educação de cunho emancipador. São ações apresentadas na cidade, portanto, num espaço mais amplo, o que mostra ser a escola um espaço estratégico para se tratar de afirmações epistemológicas relativas às causas sociais, culturais e, sobretudo, políticas.

Podemos dizer que a concepção de Educação do Campo não se limita à discussão pedagógica de uma Escola do Campo, nem de aspectos didáticos e metodológicos. Esse conceito diz respeito à construção de um currículo da educação escolar do campo que tenha as matrizes formativas dos sujeitos como estrutura essencial, que esteja adequado às necessidades da vida no campo e que, fundamentalmente, seja formulado pelos sujeitos do campo, tendo o campo como referência e como matriz que representam marcos conceituais para a identificação das unidades escolares como escolas do campo.

Na Educação do Campo a concepção de escola, como já mencionada, é maior que espaço, é alargada com a comunidade e os sujeitos. Nessa visão de escola da Educação do Campo, vai se consolidando uma concepção de currículo que se defende como uma construção que tem a origem nessa relação entre escola e comunidade. A partir desse movimento da práxis social comunitária nasce um encontro com as várias dimensões da vida, as quais se baseiam em práticas mais complexas e vão determinando novas práticas. Nesse contexto, defende-se a ideia de participação como ação coletiva, mas com o entendimento de que o educador é peça fundamental nessa relação pedagógica, e que nada substitui o seu papel.

4.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FRANCISCO RODRIGUES DA SILVA EM CONTRAPONTO À BNCC

O nome recebido à escola foi em homenagem ao Sr. Francisco Rodrigues da Silva, um

lavrador, por ser um dos primeiros moradores que se preocupou com a educação do antigo povoado, mesmo antes deste se tornar assentamento. Este disponibilizou o espaço da sua residência para realização das aulas e hospedar os educadores que vinham da cidade de Vargem Grande para ministrar as aulas. De acordo com dados do PPP (2018), o prefeito Ariston Carvalho de Mesquita, no ano de 1988, era indicado pelo dono da terra naquela época, este construiu um prédio de alvenaria e colocou o nome da mãe da proprietária da terra, a escola foi nomeada por Victoria Aboud. O nome da escola muito retrata a identidade e a função social da escola, por apresentar as intenções ideológicas que podem fortalecer o coronelismo e a opressão ou fortalecer a emancipação política dos sujeitos.

Conforme já mencionado anteriormente, é importante demarcar o requisito da gestão democrática na escola Francisco Rodrigues da Silva, pois é a única Escola do Campo e da rede municipal de Nina Rodrigues, em que o núcleo gestor é formado a partir de eleições desde 2021, através de votação de dois em dois anos. De acordo com o PPP (2018), esse é um processo legal que se baseia na Constituição Federal do capítulo III, sessão I, artigo 206, inciso VI, e de acordo com a LDB no título IV, artigo XIV, que em seus dispositivos define as normas da gestão democrática.

A gestão democrática é um dos mecanismos fundamentais para a implementação dos princípios da Educação do Campo, no que diz respeito às tomadas de decisões e deliberações coletivas de comum acordo entre escola e comunidade. Podemos observar que há uma participação ativa das famílias na escola, através da participação nas festividades, assembleias, reuniões, seminários e palestras.

De acordo com o PPP (2018) dessa escola, o currículo como cerne da educação é histórico. Resultado de um conjunto de forças sociais, políticas e pedagógicas, o currículo expressa a organização de saberes que circuncinam as práticas escolares na formação de sujeitos sociais. Partindo desse pressuposto, o currículo é ação, trajetória, processo e construção coletiva que marca uma identidade local e global a partir da sua totalidade. Nessa perspectiva, compreendendo o olhar para o campo, Caldart (2004, p. 16) destaca que o currículo é um desafio.

Este desafio se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo.

Compreendemos, então, que a Escola Francisco Rodrigues da Silva é uma instituição que faz parte de um sistema educacional que tem, em sua organização curricular fundamentos

teórico-metodológicos, conteúdos voltados para as áreas do conhecimento da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Ensino Religioso e Educação Física, Filosofia, Inglês. Objetivamente, essa escola busca envolver em sua organização curricular a partir dos pressupostos teórico-metodológicos temas transversais que preservem os valores eminentes e os princípios democráticos. Busca, também, metodologias para intervir na realidade de uma comunidade carente de políticas públicas efetivas.

As práticas pedagógicas realizadas na escola são articuladas em torno de uma temática – os Projetos Pedagógicos que estão ligados a temáticas e questões sociais, políticas, ambientais, que trabalham os conteúdos programáticos a partir da interdisciplinaridade. De acordo com Saviani (1997), a escola como sendo uma instituição formal deve ter por finalidade transmitir o saber acumulado de forma contextualizada, e não fragmentada, ou seja, a escola desenvolve várias ações com temas políticos com o objetivo de preparar sujeitos críticos para transformar a sua realidade.

A escola Francisco Rodrigues da Silva segue as normativas da avaliação de acordo com as regras ditadas pelo sistema, mas desenvolve também ações que levam em conta as atividades extraescolares que fortalecem e valorizam a identidade cultural da comunidade. Ou seja, mesmo diante da imposição da BNCC, os educadores e gestores da escola desenvolvem outras ações que são de acordo com as especificidades dos educandos do campo, para que os elementos quantitativos se sobreponham aos qualitativos. É importante ressaltar que essa tomada de decisão sobre o método avaliativo da escola foi refletida e analisada com a comunidade.

Baseado no PPP (2018), a avaliação deve se tornar um elemento do currículo que promova os princípios da Educação do Campo e, nesse sentido, a escola encontra desafios impostos pelo sistema, segundo o qual a avaliação deve ser baseada no rendimento escolar, através da Provinha Brasil, SAEB, entre outras.

Diante do currículo da Educação do Campo, as escolas precisam seguir um controle exercido pelo sistema através das agências de avaliação, como o INEP, o qual, segundo os educadores e gestores das referidas escolas, traz uma grande preocupação. Assim, conforme o termo no PPP, os educadores se encontram em “uma encruzilhada”: preparar os educandos para a realização de provas, para adquirir bons resultados, no qual estão sendo avaliados tanto os educadores quanto os educandos, através de conteúdos deslocados da realidade dos sujeitos, distanciando estes da sua vida social e cultural.

No requisito das tradições culturais, a escola Francisco Rodrigues da Silva tem como tradição a dança do bumba-meu-boi, brincadeira que tem como nome “Sonho de Chico”,

denominação em homenagem ao patrono da escola que lhe deu esse significado. Todos os anos, a escola, juntamente com a comunidade, organiza a brincadeira, trabalhando em cada ano temas importantes. No ano de 2023, a temática priorizou o MST que veio representado no couro do boi, nas toadas, nas roupas dos educandos brincantes do ensino fundamental, que demarcam o símbolo da bandeira do MST.

Uma outra atividade que merece destaque é a dança da quadrilha do ano de 2023, que envolveu os educandos e educandas do ensino médio do assentamento, com o nome de Girassol, fortalecendo assim a temática da Educação do Campo. A cultura “trata-se da criação e da recriação que emerge das relações nas quais os seres humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios” (Caldart et al., 2012, p. 179).

A escola ajuda a fortalecer o debate em torno da Educação do Campo por meio das manifestações culturais, envolvendo a escola e a comunidade neste debate. As apresentações geralmente são nos arraiais das comunidades vizinhas, também na cidade, e, desse modo, esta atração cultural contribui para o embate ideológico da Educação do Campo e da identidade camponesa.

4.3 O QUE REVELAM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Iniciamos as análises a partir das apreensões dos sujeitos acerca da compreensão da Base Nacional Comum Curricular e as alterações no currículo das escolas U.I. Maria Mata, escola U.I. Francisco Rodrigues da Silva, ambas localizadas no P.A. Palmares II nas agrovilas São Domingos e Palmares do município de Nina Rodrigues - MA. Partimos do entendimento de que são muitos os fatores que permeiam a questão da concepção acerca da Base Nacional Comum Curricular, por isso, “deve ser feita uma crítica que possibilite verificar que, além dos objetivos postos em forma de saberes curriculares, possa apreendê-lo como sendo um ‘instrumento a mais’ de ‘luta contra a dominação’” (Freire, 2020, p. 65).

Assim, considerando que este estudo objetiva a análise da implementação da BNCC no currículo das escolas do campo em área de reforma agrária do município de Nina Rodrigues - MA à luz da concepção histórico-crítica. Vale ressaltar que essa teoria, de acordo com Saviani (2011, p. 86), “implica na clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições”.

Nesse entendimento, buscamos ouvir cada sujeito acerca da concepção da BNCC nas escolas do campo no intuito de captar suas percepções e compreensões, tomando como base o

que trata Kosik em sua obra “Dialética do Concreto” (1976). O autor afirma que o mundo só pode ser explicado criticamente se o colocarmos no terreno da práxis revolucionária. Kosik (1976, p. 12) complementa que as coisas não se apresentam inteiramente ao homem como são, por isso, para que se possa “[...] captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde”.

É nesse sentido que entendemos de fundamental importância a realização da análise voltada para a BNCC frente ao currículo das escolas do campo no sentido de desvendar tal situação. Para efetivar a análise e discussão dos resultados nesta seção, serão mencionadas, primeiramente, as vozes dos sujeitos em conformidade com cada categoria instituída, como BNCC, Currículo, Educação do Campo e Formação de Professores.

Assim, apresentamos as informações obtidas pelas respostas dos/das educadores/as que atuam nas escolas do campo, a partir da descrição e análise, e considerando as especificidades locais de cada comunidade. Para a análise das respostas, todo o aporte discursivo foi efetivado por meio do critério de categorização semântica (categorias temáticas) e sintática (no caso da pesquisa, advérbio de afirmação ou negação), conforme os princípios de Bardin (2016).

Para analisar as falas dos sujeitos, registradas durante os encontros do grupo focal no primeiro momento, consideramos a primeira categoria como tópico de discussão: “Compreensão acerca da Base Nacional Comum Curricular” e “Identificação da implementação da BNCC na escola e quais as alterações no currículo”. Para essa indagação, 7 (sete) educadores e educadoras e uma gestora da escola Francisco Rodrigues da Silva se manifestaram. Vejamos os seus depoimentos:

FRS1- Na minha opinião o que tem por detrás da BNCC vai muito além disso, não é uma BNCC que traz um ensino que o aluno vai ter visão crítica que vai ter várias visões, ela ensina um caminho reto poderia dizer assim, a BNCC ela traz o eixo pras questões regionais, mas bem reduzido; é opcional ela se prende apenas em conteúdo em si. E pra nós que somos da Educação do Campo que valoriza a identidade camponesa a realidade do educando, ela de certa forma vem nesse embate com a nossa pedagogia com a nossa forma de trabalhar.

FRS2-No meu ponto de vista, a BNCC na nossa escola ela foi mais burocrática, nessa questão foi muito complicado pra gente, por conta que nós estamos em outra realidade fragilizou muito o que a gente já vinha trabalhando da Educação do Campo. A partir do nosso Projeto Político Pedagógico –PPP, se fazia um trabalho mais bonito mais prazeroso, e aí a gente com essa implementação a gente teve uma perda significativa, foi uma imposição muito severa o que o município fez nas nossas escolas do campo. A gente perdeu muito do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista da auto-organização dos alunos.

FRS3-quando a BNCC chegou para ser implementada nas escolas do campo, o

nosso PPP já estava pronto e nós temos uma metodologia a ser trabalhada, nós não tratamos de mudar o nosso PPP pra adequar a BNCC não, foi a BNCC que veio se adequar à nossa realidade.

FRS4- Na minha concepção, a BNCC é um documento que fundamenta nossa prática no dia a dia, porém ela excluiu o componente curricular que ensina o educando a ser um sujeito crítico.

FRS5- a BNCC não mudou tanto a nossa realidade pedagógica dentro da escola porque nós já tínhamos uma estrutura a seguir; nós não estávamos ali perdidos para ela chegar e dizer esse é o documento norteador; não, nós tínhamos a nossa estrutura.

FRS6- Essas benditas habilidades da BNCC a gente tem que cobrar dos nossos educandos sendo que estes já vêm de uma educação fragmentada, essa cobrança por parte da SEMED é grande, acaba prejudicando nossos educandos do campo, porque eles usam os números pra mostrar a realidade de cada escola, e esses quantitativos não dialogam com as realidades desses sujeitos, mostram apenas a quantidade e quando a gente vai avaliar aquela quantidade a gente fica frustrado.

FRS7-As avaliações elas são padrão de acordo com a BNCC, os resultados são escancarados, ou seja, divulgados em redes sociais pela SEMED; as cobranças afetam a nossa saúde psicológica dos professores de Matemática e Língua Portuguesa. Quando a gente é chamado para os treinamentos ao invés de nos motivar, a SEMED joga a responsabilidade do desempenho dos educandos nas nossas costas e somos orientados a trabalhar as habilidades e competências nas determinadas turmas, ou seja, nós estamos desmotivados enquanto educadores.

A gestora, quando indagada a partir de entrevistas semiabertas sobre essa questão, assim se manifestou:

G1-A SEMED dá muita pressão nos gestores em relação à BNCC, por conta que eles querem toda as escolas da rede municipal seguindo o mesmo padrão, sendo que a BNCC ela vem apenas pra influenciar nos resultados das avaliações externas. As provas são padrão com realidades distantes, a gente não se preocupa em focar só na BNCC, é por isso que a nossa escola bate de frente com a SEMED, por isso a escola é chamada de faculdade tratada com tom de ironia nas formações do município. Não divulgam a escola FRS por ser do campo, tirar uma das maiores notas do IDE. Pra gente, enquanto gestor de uma Escola do Campo, é muito difícil porque a Educação do Campo ela não é valorizada no município de Nina Rodrigues, é por isso que fica difícil pra gente trabalhar o currículo da Educação do Campo, mas garantimos o currículo da nossa escola.

Para a mesma questão, dos 16 (dezesesseis) educadores e educadoras participantes do grupo focal, apenas 6 (seis) da escola U.I. Maria Cantanhede Mata se manifestaram. Vejamos os depoimentos:

MCM1- Na minha opinião, a BNCC ela é necessária, porque além de normatizar, ela organiza o ensino. Acredito que depois da BNCC as aulas ficaram até mais diversificadas, houve uma organização maior desde o planejamento do professor até a sua prática em sala de aula.

MCM2- Acredito que é um documento muito válido, ajuda muito nos nossos planejamentos. Quando a gente trabalha as habilidades de acordo com o conteúdo, tanto aprende os professores quanto os alunos; é um suporte para a escola e para o professor e acredito que ela vai só melhorar a vida do professor.

MCM3-BNCC é que rege as regras da educação básica. Como vamos atingir os objetivos da BNCC com a situação que os alunos se encontram na sala de aula em relação a leitura de baixo nível de muitos alunos, mas a culpa é do professor? Principalmente depois de dois anos parados na pandemia essa situação se agravou, além da dificuldade de aprendizagem, veio outros problemas psicológicos, isso influencia muito para atingir os objetivos da BNCC.

MCM4- A BNCC é uma base que o professor tem agora, é um parâmetro para se espelhar; mas para melhorar o ensino depende de todo um contexto, tanto por parte da SEMED como da gestão escolar e do Estado, porque é só cobranças, só querem resultados não querem saber dos problemas dos alunos e dos professores.

MCM5- A escola Maria Mata é prejudicada todos os anos, por cumprir todas as ordens que vem da SEMED, organiza formações com temas específicos para melhorar a nossa trabalho em relação ao desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos a partir da BNCC para tirar uma nota boa na prova.

MCM6- O PPP da escola Maria Mata não está tão distante dos objetivos da BNCC, é baseada na realidade Nacional e o PPP da escola é baseado na realidade da escola e da comunidade, mas infelizmente esse PPP não é valorizado para a SEMED.

As gestoras, quando indagadas sobre essa questão, assim se manifestaram:

GMCM1 - Eu creio que para mim a BNCC é um instrumento maravilhoso que veio para facilitar ainda mais os trabalhos dos professores. Na hora do planejamento ficou menos complicado porque já vai direcionada cada um no seu componente curricular [...] já vão diretamente lá na hora da preparação das aulas. O trabalho que a gente já vem fazendo a BNCC só veio contribuir, os livros didáticos já vêm tudo minuciosamente formulado e preparado. Apesar da BNCC ser trabalhada em todo País, mesmo assim ela abre caminhos.

GMCM2 - Na minha opinião, a BNCC “é uma espécie de bíblia” porque nela consta todas as informações para que os professores façam seu trabalho baseado em um planejamento rico, onde vão encontrar todos os caminhos. Então a BNCC ela é um direcionamento um instrumento norteador do professor; e a SEMED deu todo um apoio possível e até hoje todas as formações que a gente participa a BNCC está sempre presente, mas tem alguns professores que ainda não internalizaram para colocar na prática. Mas nós já temos professores na nossa escola bem embasados com as informações da BNCC.

É importante ressaltar que os dez participantes que não se pronunciaram devido à insegurança de responder sobre a BNCC, pois são a maioria educadores que já chegaram na escola após processo de formação do PPP da escola. No entanto, considerando as respostas afirmativas dos educadores e gestores da escola Maria Mata em torno da concepção da BNCC, observa-se que são posições que diferem dos educadores e da gestora da escola Francisco Rodrigues da Silva, do assentamento Palmares. Pelos relatos dos educadores da escola FRS, percebemos que conseguem realizar atividades que despertam o entendimento da valorização dos conhecimentos curriculares, considerando as especificidades locais. Contrariamente, os educadores e os gestores da escola Maria Mata seguem à risca as orientações da BNCC, tendo em vista as cobranças da SEMED. De acordo com estudiosos do tema, isso demonstra que:

A prática desse sujeito está voltada para o desenvolvimento curricular Nacional, da forma como se apresenta, o que pode contribuir para o silenciamento da especificidade dos saberes dos estudantes do campo e causar prejuízos ao desenvolvimento das peculiaridades locais (Arroyo; Caldart; Molina, 2009, p. 53).

Podemos perceber, a partir das falas dos educadores da escola Maria Mata, MCM1 e MCM2, uma visão de currículo que visa atender principalmente às questões alicerçadas na BNCC, secundarizando questões inerentes à realidade dos sujeitos do campo. Não que estejamos desmerecendo alguns aspectos referentes à BNCC, mas não podemos pensar numa perspectiva de currículo da Educação do Campo que se limite a tais aspectos, e sim que esteja para além deles. Freire (2020) afirma que, mesmo não participando de formações continuadas, o sujeito não pode pensar na neutralidade desse documento orientador. Portanto, embora considerando a legalidade da BNCC, a Educação do Campo não se reduz a práticas neutras em relação às conquistas já empreendidas, sob pena de se negar direitos adquiridos, tal como constam nos documentos legais referentes à vida dos que vivem no campo e, em particular, à educação.

Destacamos também as falas das gestoras da escola Maria Mata, GMCM1 e GMCM2, quando se referem à BNCC como “*uma espécie de bíblia*”, o que evidencia uma visão fortemente alicerçada na tendência da pedagogia tradicional, alicerçada em fundamentos voltados a princípios religiosos. Trata-se, com efeito, de uma concepção que prioriza aspectos religiosos, predominantes até os anos iniciais do século XX e que advém dos primórdios da colonização portuguesa. Tal concepção educacional de cunho jesuítico, baseada na *Ratio Studiorum*, reunia procedimentos pedagógicos com base em preceitos da educação intelectual clássica conjugados à concepção de educação cristã. Essa tendência tende a se repetir até hoje nas escolas no intuito de prevalecer uma proposta de educação que reforça ideologicamente a BNCC como algo supremo e intocável, dado que associada a uma bíblia, ou seja, algo que não se pode questionar em suas prescrições e orientações.

Diferentemente, as percepções de currículo, expressas nas falas dos educadores e da gestora da escola Francisco Rodrigues da Silva, não apresentam muitas distinções ao evidenciarem a clara importância de prevalecer o currículo pautado na Educação do Campo frente à implementação da BNCC, deixando visível a função social que à escola cumpre fazer: a de ser um projeto voltado para a formação da classe trabalhadora.

A análise das falas dos educadores e educadoras da escola Maria Mata e da escola Francisco Rodrigues da Silva apontou uma questão unânime em todas: trata-se dos objetivos da BNCC quanto à articulação dessa prescrição normativa aos resultados das avaliações externas. Nesse ponto, as cobranças são constantes desde a esfera estadual até a

municipal, pois pressionam gestores escolares, os quais, por sua vez, cobram dos educadores respostas aos propósitos dessas avaliações, conforme as afirmações das falas de FRS6 e de G1, e das falas de MCM4 e MCM4.

As críticas se dirigem às avaliações externas tidas como modelo padrão; modelos que não atendem à realidade dos sujeitos do campo, porém impostos às escolas que, pressionadas pelo sistema, têm de contribuir para aumentar o IDEB do município por meio das notas obtidas por seus alunos no processo avaliativo. Nesse sentido, os depoimentos revelam que, principalmente, os gestores da Escola do Campo ficam em uma situação complicada frente à implementação do currículo da Educação do Campo. Conforme uma das educadoras da escola Francisco Rodrigues da Silva, diante de tal situação os professores acabam trabalhando no currículo oculto que, no nosso entendimento, se pauta nas orientações próprias dos fundamentos da Educação do Campo.

Ainda no espaço dessa discussão, segundo Freitas (2018, p. 80), os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar:

A BNCC [...] fornece as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem: os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem específica pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas [...] de seu trabalho, alimentando a competição entre as escolas e professores.

Nesse processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis. Como revelado pelos educadores das escolas, a SEMED cria uma mídia em torno dos resultados das escolas para exaltar apenas as que conseguem responder adequadamente às prescrições da BNCC; ou seja, as exigências não levam em consideração as questões sociais que afetam a realidade das escolas do campo. Tais processos constituem-se em uma violência na medida em que põem manifestações culturais diferenciadas em um padrão oficial a partir da BNCC, marginalizando e deslegitimando as escolas do campo.

A fala de FRS7 revela que os educadores das disciplinas Matemática e Português trazem para si a responsabilidade do desempenho dos educandos. Diante do exposto, Freitas (2018) afirma que a lógica esperada é que definido o que se deve ensinar a escola saberá o que ensinar; os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilidade premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou: isso a reforma empresarial chama de “alinhamento”. Nesse processo são feitas as reduções do que o sistema considera uma “boa educação” para que o que é considerado uma “boa aprendizagem”, entendida através das habilidades e competências nas disciplinas básicas de Matemática e Português.

O problema com a competição gera ganhadores e perdedores, um paradigma que vem

contra os princípios da Educação do Campo. Isso poderá fazer com que as escolas avancem para o patamar de exclusão dos educandos da própria escola. Por outro lado, o enfrentamento desse problema passa pela questão do desmonte da reforma empresarial da educação (Freitas, 2018), da sua lógica e dos seus instrumentos, dentre os quais a revogação da BNCC, da BNC Formação, bem como do Novo Ensino Médio. Passa, sem dúvida, pelo esforço criativo - teórico e prático - de avançar na crítica de trabalhar na elaboração de uma base curricular, se pertinente, de caráter participativo e emancipatório.

A crítica à finalidade unilateral da formação de habilidades e competências para o mercado se fundamenta na elaboração criativa de um projeto educativo na perspectiva da formação humana para a emancipação e para a multilateralidade, integrando a pesquisa, a formação de professores e professoras e a transformação da escola na feição hegemônica atual como um desafio teórico e prático, político e pedagógico, de luta e construção.

São evidentes as sucessivas mudanças por que têm passado as propostas curriculares e nesse processo as que incidem sobre a Educação do Campo. Acreditamos que tais mudanças são necessárias para que conquistemos uma educação transformadora. Mas, para que isso aconteça de fato, faz-se necessário redimensionar a forma como tem sido direcionada à formação continuada dos educadores das escolas do campo, no sentido de que esta possa contribuir para a formação de cidadãos conscientes do seu papel histórico, social e político, a fim de que possam, efetivamente, participar como sujeitos ativos das tão necessárias transformações sociais.

Dando continuidade às análises passamos a segunda categoria que trouxe para a discussão da seguinte indagação: “Contribuições do currículo da Educação do Campo para a formação dos sujeitos do campo”. O objetivo é apresentar as contribuições do currículo da Educação do Campo para a formação dos educadores na sua prática pedagógica em sala de aula.

Seguem os relatos dos educadores/as da escola U.I. Francisco Rodrigues da Silva:

FRS1 - Na minha opinião o currículo é o conjunto das práticas pedagógicas que a escola faz, como conteúdo, vivências e visão da sociedade.

FRS2- O nosso campo de embate é dentro da escola, nossa tarefa enquanto educador/a da Escola do Campo é trabalhar um currículo que possibilite o aluno a ter uma posição crítica fazer do aluno um sujeito crítico que possa se identificar como camponês para lutar pelos direitos dos povos do campo.

FRS3- Nós trabalhamos na escola FRS o currículo da Educação do Campo baseado no calendário orgânico que são as atividades da Educação do Campo onde se trabalha a cultura, resgate histórico da história da luta e a identidade camponesa a

partir da sua realidade.

FRS4-Na nossa escola FRS, a gente tem feito esse contraponto *de tentar buscar dentro da BNCC brechas que possibilite a gente trabalhar o currículo da Educação do Campo, na tentativa de garantir as ações agroecológicas, culturais e sociais da comunidade.* Por isso que a nossa escola *é chamada de conflitante?* Porque a gente não aceita os projetos que vem pronto da SEMED e querem nos empurrar desmanchar tudo o que a gente vem contruindo a partir do currículo da Educação do Campo.

FRS5- Eu acho que *algo muito falho, por conta do tanto de riqueza que a gente constrói por dentro do currículo da Educação do Campo e não ter espaço pra gente registrar nos diários o sistema não permite essa diversidade, nós enquanto Escola do Campo fazemos o possível pra enquadrar as atividades que dialoga com a Educação do Campo.*

FRS6 - Um diferencial do currículo da Educação do Campo na escola FRS são as atividades programada na perspectiva de trabalhar a relação teoria e prática.

Sobre essa questão, a gestora pedagógica, ao ser entrevistada, também se posicionou:

G1- Um fator favorável da escola Francisco Rodrigues da Silva trabalhar a partir do currículo da Educação do Campo é ter quadro *de educadores da própria comunidade,nóstemos uma gestão democrática na qual a gestão da escola passa por um processo de eleição de gestor de dois em dois anos com a participação da comunidade.* A única Escola do Campodo Municípiode Nina Rodrigues que garante no seu regimento essa ação, todas as outras escolas os gestores são cargos comissionados indicados pelo gestor municipal. Então a SEMED não suporta essa autonomia da própria, conseguimos construir a partir da construção do PPP o brasão da nossa escola trazendo os elementos da nossa luta, cultura e religiosidade, uma marca que dialoga com as especificidades da Educação do Campo.

Para essa indagação, os educadores/as da escola U.I. Maria Cantanhede Mata se manifestaram:

MCM1-Em se tratando de currículo da Educação do Campo o que poderia ser feito na escola Maria Mata é a adequação do calendário escolar, a SEMED *deve entender que a escola Maria mata é uma Escola do Campo onde deve ser levada em consideração algumas especificidades e que tem características deve se adequar no currículo escolar. Temos um calendário escolar que não é do campo isso é contraditório, como é que a escola é do campo e o calendário é da escola da cidade?*

MCM2- Eu só gostaria só de fazer uma observação, em relação *a escola FRSeles têm muito essa questão de trabalhar no currículo a questão da identidade camponesa a escola já compreenderam que a educação transforma, a maioria dos professores dessa comunidade viveram no campo saíram para estudar e voltaram para exercer suas atividades no campo.*

MCM3- Para se ter um currículo da Educação do Campo na escola Maria Mata *tem que ter uma gestão um coordenador pedagógico para além de acompanhar deve orientar os professores, mas como não temos essa orientação a gente acaba seguindo só as orientações que vem da SEMED.*

MCM4- No início do ano *aqui na escola Maria Mata a gente tenta colocar na programação as ações voltadas para o currículo da Educação do Campo essas são negadas por conta que chaga as atividades organizadas pela SEMED invade tudo.* Por mais que a gente fala um pouquinho lá na sala de aula, *mas não tem aquele momento da gente sentar para planejar só fica no papel.*

MCM5- Eu sempre faço a comparação da escola FRS do assentamento Palmares para a escola Maria Mata, *por ser duas escolas do campo, mas na FRS eles levam mais ao pé da letra, por ter currículo voltado para a Educação do Campo, os alunos da escola FRS são surpreendentes o professor só passa os conteúdos e eles já compreendem e apresentam atividades excelentes.*

As gestoras da escola Maria Mata, quando indagadas sobre as contribuições do currículo da Educação do Campo para a formação dos sujeitos do campo, assim se manifestaram:

GMCM1- Temos no PPP da escola Maria Mata um cronograma das ações voltadas para currículo da Educação do Campo. *Mas por conta da pressão das avaliações externas SAEB, aprova fluência (que são três avaliações durante o ano) isso tudo, por mais que a gente queria trabalhar o currículo da Educação do Campo a gente acaba não trabalhando essas ações por conta que temos que atender às demandas vindas pela SEMED.*

GMCM2 -Sobre o currículo da escola Maria mata conseguimos implementar a questão do termo “assentamento”, orientamos os professores a seguir o currículo do campo apesar que tem alguns professores que tem uma certa resistência. Precisamos colocar esse currículo no planejamento da escola.

Foi possível perceber nos relatos da escola Francisco Rodrigues da Silva o esforço para a efetivação de um currículo voltada para a Educação do Campo, enquanto os educadores da escola Maria Mata, MCM2 e MCM5, fizeram referência à própria escola Francisco Rodrigues da Silva, como um exemplo. Evidenciamos que os educadores conseguem perceber esse desfalque no que diz respeito ao currículo da escola Maria Mata. Nota-se, nesta escola, algumas divergências entre os sujeitos quando são enfatizadas as questões que envolvem o entendimento sobre a concepção de Educação do Campo.

Identificamos que, enquanto a escola Francisco Rodrigues da Silva enfrenta a SEMED para garantir o currículo da Educação do Campo, a escola Maria Mata ainda apresenta limites no que diz respeito a essa posição política. Compreendemos que o fato de a escola Maria Mata, embora localizada em área de assentamento, não estar embrenhada nos princípios da Educação do Campo, com evidentes posicionamentos político-educacionais contrários aos da escola Francisco Rodrigues da Silva, justifica-se, em grande parte, pela história de cada uma dessas duas escolas pesquisadas, como consta nas subseções 2.1 e 2.2 desta dissertação.

Somente a partir da construção do PPP em 2018, deu-se início à discussão na escola Maria Mata, com maior abrangência, da temática relativa ao currículo da Educação do Campo, uma política garantida por Lei há mais de vinte e quatro anos. Isso só ocorreu a partir do momento em que houve a ocupação da escola pelo movimento social como protagonista da luta pela Educação do Campo. Nesse sentido, Silva (2018, p. 14) explica que:

[...] as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima

daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.

Para tanto, destacamos os estudos de Silva (2018), que constam em seu livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”. Ao analisar a palavra currículo, encontramos um rol de definições. Na perspectiva da teoria tradicional, o currículo é compreendido como neutro, científico e objetivo. Com base na racionalidade técnica, os conteúdos prescritos devem estar em consonância com o modelo neoliberal, isto é, um currículo deve se basear numa perspectiva de programa de ensino cujo objetivo é moldar o indivíduo à estrutura capitalista.

A preocupação centra-se na preparação para o mercado de trabalho e não na formação integral do indivíduo, o que exprime a não neutralidade do currículo com base nas concepções em que se fundamenta, como Silva (2019, p. 150) nos esclarece:

[...] depois das teorias críticas e pós críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

No âmbito educacional, a noção de currículo tem absorvido proposições diversas, o que induziu a abordagem de teorias e concepções curriculares, considerando a relevância desse aprofundamento para o entendimento de práticas pedagógicas vivenciadas na escola. No Estado da Arte deste documento, tratamos sobre o Currículo da Educação do Campo e sobre a BNCC por meio de buscas no SciELO (*Cientific Eletronic Library Online*), em periódicos da Capes e no Google Acadêmico. Os resultados mostraram pesquisas realizadas entre os anos 2017 a 2021, expressas em dissertações, monografias e artigos publicados em periódicos.

Por nosso entendimento, o currículo é uma construção histórico-social que passa por modificações com o decorrer do tempo e se fundamenta em teorias que produzem práticas curriculares. O currículo engloba, entre outros elementos, abordagens referenciais propostas pelas redes de ensino, estrutura com disciplinas e atividades, conjunto de planos de ensino dos professores(as), experiências vividas pelos alunos na escola, entre outros.

A partir da análise das falas dos educadores e educadoras das duas escolas, conseguimos perceber que as práticas pedagógicas, tal qual as descrevem, se encaminham para cumprir os interesses de determinada tendência em níveis de maior ou menor aproximação. Nossas inferências decorrem, em boa parte, do relato que fizeram com base na

materialidade das ações desenvolvidas naqueles espaços escolares. Os gestores colocam que até tentam executar um currículo que atenda às necessidades dos sujeitos do campo, mas veem-se tolhidos por conta das várias demandas que já vêm prontas da SEMED e que devem ser trabalhadas nas escolas sob a determinação de preparar e treinar os educandos para as avaliações.

Pode-se compreender então que já existe um objetivo que consiste em fazer com que as escolas disponham de pouco tempo para trabalhar outras temáticas que permitam desenvolver nos alunos uma visão crítica da realidade e que os educadores sejam os mediadores na construção dessa perspectiva educativa, tal como enfatiza Saviani (1991). Para esse estudioso, a importância do educador como mediador entre o saber sistematizado e a realidade concreta do educando é inegável, na medida em que busca promover uma compreensão crítica dos conteúdos escolares e sua aplicação no cotidiano dos estudantes. A mediação, como elemento fundamental na prática educativa, desempenha o papel de instrumento pelo qual o conhecimento é apropriado pelo educando.

A terceira categoria buscou alcançar aportes quanto à subcategoria “Concepção de Educação do Campo” relacionadas ao conceito e como é tratada essa política pública no município de Nina Rodrigues. Seguem as colocações dos educadores e educadoras da escola Francisco Rodrigues da Silva.

FRS1- O que está faltando é força política por parte dos gestores municipais para implementar e garantir a Educação do Campo no município de Nina Rodrigues. A exemplo disso, os municípios de Açailândia e Itapecuru-Mirim, são municípios que já conseguiram construir lei e diretrizes da Educação do Campo municipal. Enquanto não houver essa valorização da Educação do Campo infelizmente as nossas escolas do campo não tem como avançar.

FRS2- Não vejo a SEMED com a preocupação em relação à Educação do Campo. Sabem que a nossa escola está em área de território agrário, mas não estão dando a devida importância para as escolas do campo.

FRS3- A SEMED deixa nítido a falta de interesse com a Educação do Campo. Um dos objetivos da SEMED é polarizar as escolas do campo, ou seja, fragilizar e esvaquecer cada vez mais essas escolas, por conta que as condições do campo é precária. Há um preconceito muito grande com o campo, ainda usam o termo “zona rural” menosprezando o termo campo.

FRS4- A Educação do Campo no município de Nina Rodrigues não é bem vista. Esse debate incomoda a SEMED, - a Educação do Campo já vai fazer vinte e cinco anos e o nosso município ainda não se apropriou da Educação do Campo enquanto uma política pública.

Quanto a essa questão, igualmente se manifestaram os gestores pedagógicos ao serem entrevistados:

G1- Na escola FRS, a gente tenta o máximo trabalha de acordo a Diretrizes da

Educação do Campo, porém a SEMED não consegue enxergar a importância da Educação do Campo. Uma contradição é que temos uma educadora da nossa comunidade formada em mestrado que está como coordenadora pedagógica, na SEMED acompanhando as escolas da cidade, porém a Secretária de Educação não permite que esta acompanhe as escolas do campo. Sendo que uma das maiores necessidades das escolas do campo é ter um coordenador pedagógico dentro da SEMED pra fazer acompanhamento das escolas do campo.

Para essa questão, os educadores/as da escola U.I. Maria Cantanhede Mata se manifestaram:

MCM1- A escola Maria Cantanhede Mata é do campo, ela se originou disso aqui e no campo significa estar no campo. A gestão da escola organiza momento de estudo sobre o PPP justamente para alinhar com os professores com a realidade do campo, sendo que a maioria dos professores vem do campo, apesar de hoje a seu maior quadro de professores morar na cidade.

MCM2- Nós temos escola no campo, não apropriada para ser Escola do Campo, eu vejo as aulas tudo de acordo como padrão do sistema, até mesmo os nossos planejamentos.

MCM3- Até dois anos atrás a Secretária de Educação do Município de Nina Rodrigues não queria aceitar a escola Maria Mata como Escola do Campo, [...] você sabe disso também, se referia a pesquisadora. Era um impacto muito grande nós tínhamos que aderir era o que vinha de lá do sistema, e nós não podíamos trabalhar aqui como Educação do Campo, foi com muita luta de vocês muito trabalho muito esforço. Mas nós nunca tivemos suporte da SEMED.

É importante ressaltar que estamos nos referindo a uma concepção de Educação do Campo como uma construção coletiva ao longo de 25 anos, sendo lapidada pelas exigências da dinâmica da vida nos territórios de atuação dos sujeitos do campo, com as possibilidades postas pelo movimento das contradições, na atualidade. Refere-se, fundamentalmente, à visão da Educação do Campo como totalidade histórica e à matriz de formação humana que essa visão de totalidade permitiu afirmar, construir. A luta pela Educação do Campo nos 25 anos de sua existência no Brasil, se constituiu em meio a conflitos contínuos e permanentes para a superação das desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais vivenciadas pelos povos do campo.

Partindo desse pressuposto, observa-se que essa foi uma das categorias de análise em que houve limitações dos educadores da escola Maria Mata em se posicionar. Pode-se dizer que esse comportamento é reflexo do distanciamento na vivência cotidiana das práticas relacionadas à temática em questão, pois quando indagados houve um silêncio muito grande por parte de todos os educadores, o que mereceu uma intervenção da pesquisadora para mediar a situação. Tal postura desses educadores traz importantes contribuições para que se reflita sobre a relevante questão da concepção de Educação do Campo e sua intervenção na vivência cotidiana dos educadores e, em particular, na sua prática profissional no âmbito

escolar.

Compreendemos que uma das formas de superação dessa compreensão só será possível através da luta em defesa da Educação do Campo pautada em sua concepção originária, da implementação das diretrizes no chão da escola, num processo que envolva toda a comunidade local e escolar - combinado com a continuidade do estudo, da formação dos educadores e demais profissionais da escola. Além disso, aprofundando os temas já introduzidos durante a construção do PPP, através de um fazer pedagógico que os direcione para a necessária mudança alicerçada no amadurecimento da concepção de Educação do Campo, o que só será possível pela práxis, ou seja, a ação e a reflexão da prática de forma permanente em constante relação com a comunidade.

a concepção de Educação do Campo que se depreende da análise (teórica) da construção prática de seus fundamentos exige que não se fique no plano da abstração e se volte à compreensão da diversidade de seus sujeitos e da dinâmica de sua atuação concreta. Porque o sentido do estudo e da teoria aqui é o de ser força material do que é afinal o fundamento último ou o motor da existência da Educação do Campo a luta (Caldart, 2019, p. 75).

Comungamos da mesma opinião e angústia dos educadores e educadoras, e dos gestores FRS3 e MCM 1 quando estes associam suas dificuldades e luta travada com a SEMED do município de Nina Rodrigues para garantir que as escolas dos assentamentos desse município sejam reconhecidas como escolas do campo.

Essa luta foi mais complicada na Escola Maria Mata, por conta de toda a estrutura formada pela gestão da escola, pelo quadro de educadores, em sua grande maioria da cidade, e pela própria SEMED. Havia uma resistência muito grande em compreender a escola a partir da sua identidade camponesa, uma escola de área de assentamento da reforma agrária. Contudo, essa luta é, em verdade, uma disputa que se dá, sobretudo, por conta da sua historicidade que evidencia a existência de uma ala que não admite que um “antigo povoado que vivia nas mãos de um latifundiário proprietário” passe a ter a participação hegemônica da classe trabalhadora. Por isso, não podemos pensar a função social de uma Escola do Campo dissociada da luta pela terra e que neste mesmo território existam disputas bem acirradas.

Por conta disso, a Escola Maria Mata ainda é uma das escolas mais assediadas tanto pelos educadores e gestores da cidade quanto pela Secretaria de Educação. É uma escola que não tem a sua territorialidade e originalidade histórica levadas com a devida consideração. Esse agravante se dá por conta de dois fatores: o primeiro, diz respeito ao seu perímetro urbano estar próximo da cidade, o que a caracteriza como escola de bairro. O segundo fator, associado ao primeiro, desencadeia no quadro de educadores da cidade uma

rotatividade, gerada a partir de um seletivo para que ocupem o quadro da escola. Essa rotatividade de educadores, todos os anos entrando e saindo da escola, dificulta a continuidade de uma proposta pedagógica que fortaleça a escola como Escola do Campo.

Com respaldo em Arroyo (2007, p. 171), “um corpo de docentes e gestores que chega cada dia da cidade à escola rural, sem conhecer os significados dessa tensa realidade” na conformação dos sujeitos do campo, sejam crianças, jovens ou adultos, não terá condições de ser educador, educadora, docente ou gestor na Educação do Campo. Cabe destacar que essa afirmativa do autor questiona a capacidade acadêmica dos profissionais da educação que chegam, diariamente, aos territórios camponeses com a missão de contribuir para a educação dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, conforme indignação demonstrada por uma educadora (FRS3) durante a pesquisa, as escolas do campo do município de Nina Rodrigues ainda são tratadas de forma preconceituosa pela SEMED ao fortalecer o ideário de escola de zona rural, configurando-se tal tratamento como uma ideologia, direcionada para desconstruir todo um processo de luta e construção em torno de uma política pública.

Conforme Fernandes (2008), a concepção de Educação do Campo, em substituição à concepção de educação rural, caracteriza a Educação do Campo como um conceito ampliado, compreendendo os sujeitos que vivem no campo como um espaço demarcado não apenas por uma característica, mas pela diversidade de elementos que compõem o campo. Portanto, “O campo da Educação do Campo é analisado a partir de conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais” (Fernandes, 2008, p.41).

Inegavelmente, é o próprio campo que primeiro define a Educação do Campo; é o campo que se movimenta em um confronto de modos de produção da vida. A raiz da origem da Educação do Campo assume um lado nesse confronto, o lado que hoje põe à mostra, com especial nitidez, as contradições explosivas da lógica estrutural do sistema capitalista. Nessa realidade dinâmica e conflituosa, a raiz camponesa, cada vez mais diversa, mas sem deixar de ser uma, é a materialidade dinâmica e contraditória que junta, movimenta e define a especificidade dos que vivem essa realidade e comungam idênticos propósitos. Não há que se perder nesse contexto as lições próprias do modo camponês de produção da vida, ele é por natureza multidimensional e ensina o trabalho paciente e perseverante no cultivo e na resistência às dificuldades.

A Educação do Campo traz, dentre o que a caracteriza, o legado das formas diversas do trabalho dos ancestrais na terra, nas águas e nas florestas, bem como das comunidades

camponesasque recriam esse trabalho pelas novas questões e exigências da vida na atualidade. É a vida dessa raiz camponesa que hoje insere com força o todo da EdoC nos processos de construção da práxis agroecológica nosterritórioscamponeses.

Portanto, o paradigma da Educação do Campo, em discussão, significa muito mais que uma simples mudança de nomenclatura. Quando a SEMED reforça a ideologia de permanecer o termo “escola de zona rural” nas formações de educadores isso diz muito de qual projeto de campo tem interesse em fortalecer, diferentemente de quando é criada uma luta em torno da escola Maria Mata na tentativa de garantir nos documentos escolares o termo “assentamento”. Essa disputa de nomenclatura tem o poder ideológico de um projeto de campo para os camponeses sob a ótica da humanização. Isso implica compreender o processo educativo, a escola e demais instituições formadoras como aliadas da luta política pela terra e vida digna no campo.

Nesse sentido, uma das preocupações que levou a esta pesquisa consistiu exatamenteemidentificaras escolas do campo do município de Nina Rodrigues concebida por essa perspectiva de Escola do Campo como espaço de construção, afirmação e ressignificação de identidade a partir de um conjunto de elementos que demandam o sentimento de pertencimento dos sujeitos que nele habitam e constroem seu modo de vida a partir das relações que estabelecem com o campo social.

Seguimos a análise das falas das gestoras da Escola Maria Mata a partir daquelas questões:

GMCM2-Eu acredito que Município de Nina Rodrigues deve buscar algo mais voltado para nós do campo, antigamente até tinha uma coordenadora da Educação do Campo na SEMED.

Trata-se, com efeito, de uma situação delicada e contraditória por envolver posições político-ideológicas antagônicas presentes naSEMED, representadas na organização dessa instituição, que, por suposto, deveria estar estruturada para acompanhar as escolas do campo por meio de uma coordenação pedagógica. Entretanto, as contradições presentes na SEMED induzem à compreensão sobre a importância da ocupação desses espaços institucionais como espaços de luta, nos quais a Educação do Campo pode e deve avançar como política do município.Portanto, “Construir a Escola do Campo é afirmar a concepção de que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Kolling;Cerioli;Caldart, 2002, p. 18).

Nessa perspectiva, a Escola do Campo se constitui em um instrumento de luta e desenvolvimento das comunidades camponesas, além de um importante elemento de

contribuição para a qualidade de vida dos seus sujeitos.

Na quarta categoria, que corresponde à formação continuada, compreendemos como importantes as contribuições que poderia trazer para a prática pedagógica dos educadores do campo, envolvidos com as prescrições de uma base curricular que, em princípio, se contrapõe às concepções e práticas desses educadores. Ademais, por entendermos que a discussão da questão curricular, foco desta pesquisa, não se dá dissociada da formação, prosseguimos com a análise, agora voltada para as contribuições da formação continuada realizada pela Coordenação de Formação da SEMED/NR, como segue.

Sobre isso, os educadores e educadoras da Escola Francisco Rodrigues da Silva assim se pronunciaram:

FRS1- Participamos de uma formação organizada pela SEMED e nós da Educação do Campo ficamos totalmente alheios ao debate que diz respeito às reformas empresariais, estamos nas escolas tentando construir dentro dos princípios da Educação do Campo e a gente é chamado pra formação de educadores para ter que debater essas questões que vem contra os princípios.

FRS2- Eu sinto a falta de formações da Educação do Campo direcionadas pela Secretaria de educação do Município, quando a gente é chamado para as formações não tem algo voltado para essa modalidade as formações são destinadas para toda a rede, não tem esse olhar para os educadores do campo, não se importam com a especificidades do campo.

FRS3- Por não haver formações destinadas para educadores do campo, a nossa escola FRS organiza formação durante o ano letivo para trabalhar temáticas sobre a Educação do Campo, sendo que as formadoras são as nossas próprias educadoras da escola que têm formação na área da Educação do Campo.

FRS4- As 'formações advindas pela SEMED não acrescentam nada na nossa formação', são formações voltadas para o alinhamento que vem do estado, no sentido de formar os educadores e gestores para trabalhar focados a atingir os resultados das avaliações externas, há uma cobrança muito grande.

FRS5- Na escola FRS a gente faz formações internas, temos muitos professores formados nas áreas da Educação do Campo formados pelo PRONERA, pelo PROCAMPO que são programas que contribuem para formação dos sujeitos, são educadores que compreendem a Educação do Campo, então facilita o diálogo.

FRS 6- O diferencial da escola FRS é o quadro de educadores formados ser da própria comunidade, com formação específica da Educação do Campo, são estes mesmos que realizam as nossas formações a partir de uma orientação do setor de educação do MST onde as escolas do campo se reúnem por polos. Mas nem sempre os educadores são liberados para irem para essas formações por parte da SEMED.

Seguindo o diálogo sobre a mesma questão, reproduzimos a posição da gestora da escola FRS:

G1- A SEMED oferece formações principalmente para os gestores para as orientações das avaliações externas como SAEB, SEAMA dentre outras, a preocupação maior com o 5º e 9º ano com as disciplinas de português e matemática no sentido de elevar o índice do IDEB. Não existe formações específicas para

educadores e gestores do campo, existe uma formação destinada para toda rede da educação básica. É muito difícil por conta que os coordenadores da secretaria de educação não têm formação voltadas para a Educação do Campo.

Quanto à Escola Maria Mata, seguem os pronunciamentos dos seus educadores e educadoras:

MCM1- Já tivemos aqui na escola Maria Mata esse suporte através do acompanhamento do Setor de educação do MST na época da construção do PPP, foi momento que passamos por muitas formações voltada para a Educação do Campo.

MCM2-formações realizadas pela SEMED é uma coisa muito vazia porque geralmente quando eu participo fica uma coisa muito vaga essas formações.

Quando indagada sobre o suporte voltado para as formações, a gestora assim se pronunciou:

GMCM1- A meta da gestão da escola é fazer no próximo ano quatro formações com professores na escola, infelizmente não estivemos acompanhamento por parte da SEMED, não foi bom se você andar nessas escolas daqui da zona II infelizmente todas vão reclamar desse acompanhamento, tem bastante formação do pacto de aprendizagem, mas o acompanhamento pedagógico nas escolas do campo não tivemos o suporte pedagógico.

A nossa análise se dá de acordo com os pensamentos de Saviani (1991), ao afirmar que a formação docente deve contemplar a compreensão das novas demandas e possibilidades da educação no século XXI, preparando os educadores para enfrentarem os desafios contemporâneos com base nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Aponta para uma compreensão por parte dos sujeitos da real necessidade de ter formações voltadas para as escolas da Educação do Campo, tendo em vista que as formações realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/NR não têm conseguido atender a essas necessidades dos educadores do campo, por meio das práticas dos formadores, favorecendo a ampliação dos conhecimentos dos educadores.

Na visão histórico-crítica, a responsabilidade da escola em relação ao saber sistematizado, sua transmissão e sua assimilação são fundamentais. Conforme Saviani, (1991), através da prática constante dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, educadores podem efetivamente transformar a educação e, por conseguinte, a sociedade, conferindo aos estudantes as ferramentas para serem agentes ativos de mudança e protagonistas de sua própria história. É fundamental o desenvolvimento de políticas públicas e práticas de formação docente que possibilitem a capacitação dos educadores para a adoção dessa abordagem pedagógica.

Além disso, conscientes de que a escola necessariamente se ocupa da formação humana para além da dimensão cognitiva, é um desafio dirigir intencionalmente as tarefas educativas da

escola para as múltiplas dimensões do ser humano, rompendo com a formação unilateral para as habilidades e competências do mercado e avançando na direção de uma formação multilateral (Caldart, 2023, p. 65). Trata-se de uma tarefa formativa que a escola não tem como dar conta, porém da qual não podemos renunciar a que tome parte nesse processo.

Essa escola, ainda em construção, vem sendo tecida nas experiências educativas históricas da classe trabalhadora e, em particular, dos camponeses e camponesas em sua diversidade, o que requer o esforço da pesquisa e da sistematização; fundamenta-se nas pedagogias críticas da sociabilidade contemporânea, sobretudo nas outras pedagogias, noutras epistemo-logias, exigindo um esforço de estudo; num movimento dialético que, ao mesmo tempo em que se constrói a escola, formam-se os seus educadores e educadoras, eles e elas também construtores e construtoras da Escola do Campo. Portanto, a formação de educadores e educadoras do campo, inicial e continuada, precisa efetivar-se como práxis, com centralidade na Escola do Campo como questão teórica e prática.

Para tanto, faz-se necessário que a formação continuada dos educadores seja pensada no sentido de preparar o educador tecnicamente, mas não apenas, é preciso levá-lo a compreender a escola nas suas múltiplas relações, compreensão esta que envolve o preparo técnico, a organização da escola e os resultados de sua ação, sem perder de vista as relações entre a escola e a sociedade.

Essa percepção encontra respaldo em Arroyo (2007, p. 171), quando ele afirma que “o campo é um dos polos mais tensos e dinâmicos de nossa sociedade”. É dessa realidade que emerge a necessidade de uma política de formação específica para todos os profissionais envolvidos em um projeto de Educação do Campo.

Nesse sentido, quem trabalha na Educação do Campo como educadores, tendo ou não a raiz camponesa como experiência de vida, embora seja educador que more na cidade pode educar-se pelo seu cultivo. Mas esse cultivo precisa de intencionalidades coletivas. Assim, estão todos desafiados a uma imersão aprendiz, ao exercício do diálogo de saberes e a uma visão da realidade em perspectiva. Como diz Caldart (2024), o educador que trabalha na Educação do Campo, seja na educação básica ou superior, tem a obrigação de se comprometer com o projeto de campo e ajudar a defendê-lo.

Um último aspecto evidenciado nesse tópico de discussão a merecer destaque trata da compreensão dos educadores acerca da carência de formações pedagógicas voltadas especificamente para as escolas do campo, como momentos que oportunizam trocas de experiências, debates e estudos tendo em vista que nessas oportunidades os educadores expõem suas angústias, dificuldades e entraves, mas ao mesmo tempo aproveitam para

socializar as experiências que puseram em prática e que resultaram em aprendizagens.

Enquanto os educadores/as FRS1, FRS2, FRS3, FRS4 e MCM2, relataram que as formações realizadas pela SEMED não correspondem às suas expectativas e não atendem à realidade da Educação do Campo, os educadores/as FRS5, FRS6 e MCM1 ressaltaram a relevância das formações continuadas dos educadores das escolas do campo quando realizadas pelo quadro de educadores da própria escola sob a orientação do setor da educação do MST; ressaltaram também experiências que se concretizaram a partir de sugestões dadas nas formações pelos próprios formadores ou por outros educadores que compartilham de igual concepção de Educação do Campo. Nesse contexto em que é posta em questão a ação educadora da SEMED por se contrapor às formações realizadas sob a orientação da concepção de educação. Segundo Saviani (1991), repensar a formação dos educadores, capacitando-os para atuarem como mediadores do conhecimento de forma crítica e contextualizada.

Tem-se, assim, em tal contexto, o desafio de pensar a atuação militante dos que trabalham no campo como trabalho de base, criando formas diversas de fazer a batalha das ideias junto às massas do campo e da cidade, ajudando a organizar as lutas e o trabalho coletivo nos diferentes ambientes em que esse trabalho se realiza. Assim, ao mesmo tempo faz-se imprescindível multiplicar processos educativos densos e multilaterais de segmentos da juventude e da formação de educadores.

No entanto, sob a hegemonia do capital, a educação básica da classe trabalhadora do campo e da cidade – se subsume aos seus interesses objetivos e subjetivos de reprodução, restringindo-se na atualidade às habilidades e competências do mercado de emprego, cujas principais e cada vez mais reduzidas formas de trabalho são flexíveis e precarizadas, predominando a *formação de um exército de excluídos jogados à própria sorte*, sob o fetichismo do empreendedorismo. Portanto, a valorização dos educadores e educadoras como pessoas, militantes e profissionais, foi um dos princípios fundantes da Educação do Campo, já firmado na Conferência de 1998. A realidade atual a fortalece como objeto de luta coletiva e do trabalho pedagógico a ser feito no conjunto da sociedade.

Nesse ponto, pode-se dizer que as formações, além de momentos formativos, têm sido também momentos de reencontros, socialização e trocas de experiências exitosas desenvolvidas nas escolas do campo. Portanto, como FRS1 reforça, as formações realizadas pela SEMED veem contra os princípios da Educação do Campo, cabendo, pois, destacá-los como um conjunto de princípios pedagógicos de uma Escola do Campo, entendido este conjunto como:

[...]aquele que trabalha os interesses, a política a cultura e a economia dos diversos grupos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas diversas formas de trabalho

e organização, na dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologia na perspectiva do desenvolvimento social e econômico, igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p.53).

Com base nos autores citados, compreendemos que os princípios da Educação do Campo são: a) o fortalecimento da identidade camponesa no seu território; b) construção de uma consciência crítica e reflexiva sobre a centralidade da luta pela terra como processo pedagógico que forja a identidade política; c) a concepção histórico-social do campo como espaço de produção e reprodução da vida. Essa materialidade se dá nas escolas do campo nas quais o setor de Educação do MST desenvolve trabalho de acompanhamento pedagógico. Conforme resposta apontada por MCM1. Essas ações sedão no âmbito de fortalecimento dos princípios da Educação do Campo, através de encontros permanentes de estudos, formações continuadas e outras atividades que compõem o calendário orgânico que visa ao aperfeiçoamento do currículo da Educação do Campo.

A pesquisa destaca, por fim, que no seio das discussões acerca das contribuições das formações continuadas realizadas pela Coordenação Pedagógica da SEMED/NR para a prática pedagógica dos educadores das escolas do campo, reside outro limite: se existe uma ausência na formação de educadores do campo, existem, por outro lado, o PRONERA e o PROCAMPO como conquistas dos Movimentos Sociais, que já formaram muitos educadores nessa perspectiva. Porém, onde estão esses formandos? Por que não estão ocupando as escolas do campo? As exigências de formação política e organizativa são ainda maiores do que sempre foram, assim como a necessidade de compreensão dialética da realidade para saber apreender as contradições.

Nesse sentido, a partir das análises das contribuições dos educadores das escolas em foco e em diálogo com os autores que subsidiam esta pesquisa, detectamos as contradições que nos ajudaram a despertar para um fator que necessita de uma análise mais profunda, no que diz respeito às ações destes educadores e à gestão na escola através dos seus engajamentos para garantir a função social numa perspectiva da emancipação dos sujeitos.

No entanto, conseguimos detectar que esse mesmo engajamento político por eles exercido dentro da escola não se expande para fora do ambiente escolar, havendo, assim, um limite muito grande do ponto de vista da continuidade da luta dos Movimentos Sociais nesse *assentamento* Palmares, ou seja, existe toda uma organicidade para garantir que a escola tenha uma identidade camponesa a partir das ações desenvolvidas, mas essa pertença dos Movimentos Sociais no que diz respeito ao MST está enfraquecida.

Esta realidade indica a necessidade de fortalecer o confronto de concepção em todas as pontas de atuação e firmeza sobre o que é defendido, bem como conhecer os fundamentos do projeto educativo em suas várias dimensões exercitando cotidianamente a capacidade de elaboração teórica e de criação pedagógica coletiva. Faz-se, outrossim, necessário garantir processos formativos sistemáticos autogeridos por coletivos que ajudem a ampliar e fortalecer a militância da Educação do Campo, dos Movimentos Sociais e sindicais, das organizações e entidades tanto nas escolas, universidades, institutos federais, como nas Secretarias de Educação.

Conforme evidencia esta pesquisa, tanto por parte da maioria dos governos estaduais quanto municipais, está faltando interesse político em qualificar o trabalho nas escolas do campo, sendo o tratamento dado a essas escolas o mesmo conferido às escolas urbanas, no que se refere ao currículo e à formação de professores.

Nesse contexto, não existe, portanto, interesse da parte dos poderes constituídos, em colocar como um dos critérios para ingresso uma formação específica, ou seja, que considere a Licenciatura em Educação do Campo como exigência básica para atuação nessas escolas. Isso porque a lógica empresarial não se ajusta à Educação do Campo, o que concorre para impulsionar a luta por uma política de educação de acordo com a realidade, as especificidades e os modos de vida dos que compartilham com a posição política de que não há como padronizar as escolas do campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Para uma Escola do Campo,
Antes de tudo, o campo.
Pois, sem campo não há vida;
E para campo, reforma agrária.
Nessa escola não será o Capital o educador;
Nem o Estado seu pelego;
Nem os professores e as professoras,
alienados cumpridores de programas “sem partido”,
Das habilidades e competências para o mercado;
Mas sujeitos políticos, intelectuais, livres!
E para isso é preciso lutar, ocupar
E transformar a Escola Capitalista.
E Construir a Escola do Campo!
(Paulo Roberto, Set./2027)*

A Educação do Campo veio de lutas coletivas sobre contradições de um campo que sangra a partir da luta pela terra, pelo trabalho, pela vida em suas diferentes dimensões; constituiu-se sob as formas diversas de produção e organização da vida social camponesa, vinculadas a essas lutas. Sabemos que é necessária a luta por uma pedagogia capaz de formar as gerações de lutadores, construtores da resistência camponesa em defesa da luta pela terra e da transformação da sociedade, a qual é regida por desigualdades, injustiças e exploração da natureza e entre seres humanos.

No contraponto das compreensões e encaminhamentos produzidos coletivamente no âmbito da luta por uma Educação do Campo no Brasil, a implementação de políticas conservadoras e orientadas pelos interesses da classe dominante, sobretudo voltadas para a Educação Básica, como é o caso da BNCC, impossibilitam o desenvolvimento intelectual da classe trabalhadora, limitando seu acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos, restringindo ainda mais os conteúdos trabalhados na escola. Tal encaminhamento, no que tange ao direcionamento da BNCC para a Educação Básica, reforça sobremaneira o poder hegemônico da classe dominante em uma sociedade cindida em diferentes e classes sociais antagônicas.

Este trabalho teve como objetivo realizar uma análise sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) frente à experiência de currículo em escolas localizadas em áreas de assentamento da reforma agrária no município de Nina Rodrigues - MA. O propósito de investigar esse tema tão atual, frente aos encaminhamentos derivados das políticas públicas educacionais, abre possibilidades enriquecedoras de pesquisa e análise, sendo esse um fenômeno a ser interrogado na perspectiva de uma análise política, organizacional e pedagógica para a efetivação da Educação do Campo como política pública.

Nesse sentido, entendemos ser de suma importância que as categorias em análise -

BNCC, Educação do Campo e Formação de Professores - precisam estar pautadas numa perspectiva crítica, transformadora e emancipatória, que oportunize discussões pedagógicas consubstanciadas em conhecimentos científicos capazes de levar à compreensão da necessidade de se abrir caminhos e de se estreitar diálogos, com vista ao alcance da real qualidade da educação.

A indagação central que orientou este estudo foi o seguinte: como se dá o processo de implementação da BNCC enquanto um documento de caráter normativo que orienta a formulação de currículos das escolas do campo em área da reforma agrária? Em que dimensões a BNCC, conforme vem sendo orientada no Município de Nina Rodrigues, pode influenciar no currículo das escolas do campo?

Tal problemática surgiu das vivências no contexto local, ao ver-me envolvida com as reais situações enfrentadas nas escolas do campo do estado do Maranhão, para as quais, muitas vezes, não encontramos respostas, o que gera preocupações e angústias. Tal realidade vem, a cada dia, requerendo educadores e educadoras, e gestores mais críticos que se percebam agentes de transformações da sociedade na qual encontram-se inseridos, que compreendam as configurações que envolvem o mundo do trabalho, bem como as exigências de aprendizagens e conhecimentos impostas à escola. Consequentemente, são os educadores que estimulam e condicionam novos contextos de aprendizagens no espaço escolar.

Para tanto, debruçamo-nos na investigação do contexto em que se encontra o currículo das escolas do campo, construído a partir da concepção oriunda da Educação do Campo. Consideramos as compreensões e concepções dos gestores, educadores e educadoras de duas escolas de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da rede municipal de ensino do município de Nina Rodrigues - MA: U.I. Maria Cantanhede Mata e U.I. Francisco Rodrigues da Silva.

Foi essencial nesse processo de investigação relacionar essas opiniões, compreensões e percepções com o referencial teórico adotado, bem como compreender seus efeitos no currículo das escolas do campo.

Tanto a BNCC quanto a Educação do Campo ainda são, no geral, pouco analisadas por parte dos pesquisadores, o que demonstra ser um campo fértil para a realização de outras pesquisas, a fim de fecundar a produção acadêmica em torno da Educação do Campo.

Durante a construção deste trabalho foi possível realizar algumas reflexões que foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa e que foram fundamentadas na perspectiva histórico-crítica, cujo empenho está em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. A partir dessa perspectiva, buscamos compreender o

contexto local.

O processo de realização deste trabalho nos possibilitou conhecer o território em estudo e as contradições que permeiam as escolas do campo em áreas de assentamento da reforma agrária do município de Nina Rodrigues - MA, a partir das concepções oriundas da Educação do Campo, frente à BNCC.

Portanto, sobre a concepção da BNCC, a pesquisa evidenciou que, na percepção dos sujeitos, esse documento ainda é enaltecido numa perspectiva formativa, a qual se volta unicamente para a formação da força de trabalho e de consumidores. O intuito desse tipo de formação é impulsionar a expansão da capacidade de exploração da classe dominante em suas diversas frações e formas. Tais elementos expressam seu caráter eminentemente conservador no que tange à educação pública do país.

A despeito disso, o que aproxima uma escola da outra são as preocupações dos educadores/as e do(a) gestor(a) em ter uma visão mais amplada da concepção de Educação do Campo na sua originalidade. Notamos, a partir dos dados dos sujeitos da Escola Maria Cantanhede Mata, que eles não negam a Educação do Campo na sua concepção originária. De fato, seus pensamentos e o esforço de algumas práticas pedagógicas realizadas, dentro e fora da escola, ainda são uma tímida aceitação.

Por essarazão, esta pesquisa também procurou compreender como as formações de educadores do campo é tratada pela SEMED no que diz respeito ao tratamento da Educação do Campo nesse município. Evidenciamos que as formações continuadas dos educadores do campo continuam sem a devida atenção por parte da SEMED do município de Nina Rodrigues – MA, representado pelos coordenadores pedagógicos. Portanto, não se observa uma preocupação na implementação da política de Educação do Campo nesse município. Não existe uma reciprocidade entre os gestores das escolas do campo durante as formações continuadas e seminários.

Identificamos no percurso desta pesquisa que, em meio às contradições diante das exigências curriculares do sistema de ensino, é possível construir estratégias, por meio da formação dos educadores da Educação do Campo, que venham fortalecer os princípios dessa educação. A Educação do Campo não é a soma de trabalhos individualizados, por melhor que possam ser feitos, mas sim o produto da interação crítica, criativa, tensa de indivíduos sociais que trabalham em um planejamento de cooperação. Sem o trabalho pedagógico e político de coletivos orgânicos não há como os processos formativos efetivamente realizarem as finalidades sociais e formativas que temos. A educação não pode ser individualista, deve ser coletiva, cooperada, deve estar fundamentada na práxis, no trabalho criativo, contextualizado

e pela vida.

Assim, de um lado, a Educação do Campo evidencia a necessidade de considerar e afirmar as identidades socioculturais e territoriais diversas dos povos trabalhadores do campo, colocando-as como eixo das experiências de formação protagonizadas pelas escolas, educadores e Movimentos Sociais do campo.

No que diz respeito ao cumprimento da BNCC nas escolas do campo, esse documento evidencia a perspectiva de uma identidade generalizante e submissa às prerrogativas mercadológicas que sustentam a hegemonia das classes dominantes. A BNCC promove a fragmentação e o reducionismo do conhecimento trabalhado na escola. Considerando que a BNCC é um documento padrão para a educação escolar, há necessidade de que, através da sua implementação, seja levado em consideração os princípios da Educação do Campo como regem os marcos regulatórios.

Nesse âmbito, a relevância social e política desta investigação versa sobre as diversas compreensões que motivam os educadores e educadoras, e os gestores das escolas do campo atarem um engajamento político e uma posição de classe, de modo que continuem fazendo o contraponto frente às exigências do sistema. O foco é garantir a consolidação de um currículo contextualizado que dialogue com a concepção de Educação do Campo nas escolas do campo. Nesse sentido, continuamos acompanhando e realizando as formações continuadas da Educação do Campo com especialistas nessa área, militantes do MST e coordenado pelo setor de educação desse movimento.

Pretendemos dar continuidade a esse processo de análise e reflexão para além das duas escolas referidas nesta pesquisa, travando lutas para a construção de uma política de Educação do Campo Estadual, que possibilite avançar com o debate nos municípios, especificamente em Nina Rodrigues - MA, na perspectiva da criação da Lei da Educação do Campo, de modo a garantir a construção do currículo específico para as escolas do campo. É importante ressaltar que já houve avanços em dois municípios do estado do Maranhão, como, por exemplo, Açailândia e Itapecuru Mirim. Nesses municípios, a gestão municipal criou a lei que dispõe a inclusão do currículo na rede municipal de ensino da Educação Básica, com conteúdos específicos da Educação do Campo.

No entanto, essa construção só foi possível a partir da unificação dos movimentos sociais do campo, movimento Quilombola e MST, que colaboraram para a produção e construção do documento. Além disso, foi importante a organização coletiva dos educadores e educadoras, gestores da Educação do Campo, que reivindicaram e pressionaram para garantir os princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica nas escolas do campo, reafirmando

o protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de uma educação de qualidade.

Dito isso, reafirmamos que o protagonismo dos educadores e educadoras está na sua força de organização coletiva pela Educação do Campo. Esse será o nosso legado: fazer com que os educadores compreendam a força da auto-organização como um princípio. Assim, será possível dar continuidade às formações continuadas e à elaboração das propostas pedagógicas das escolas do campo. A classe trabalhadora não tem privilégio, por esse motivo, deve estar em luta permanente, como forma imediata e concreta de confrontar, desde a especificidade, a política em curso de privatização da educação. Reafirmamos, portanto, o direito humano à educação como pressuposto ético e político no sentido de garantir que a educação não pode ser tratada como mercadoria, como negócio.

Ressaltamos ainda a necessidade de aprofundar a categoria da formação dos professores para compreender melhor o seu papel na definição das questões levantadas. Nesse contexto, destacamos a construção do PRONERA, política pública fruto de sete décadas de história e efervescência, organização e força política dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo, reconhecido como instrumento de relevância por inserir a educação na agenda da Reforma Agrária, ainda que tenha sido instituído num momento de expansão das políticas neoliberais no cenário político e econômico brasileiro.

Analizamos também o lugar ocupado pelos Movimentos Sociais e sindicais na atualidade, assim como as dificuldades enfrentadas nessa luta complexa. Afirmamos sua importância na correlação de forças políticas, bem como a necessidade de redobrar os esforços de análise e articulação para a construção de uma referência educacional que inclua a população do campo, em particular nos momentos de decisão e implementação das diretrizes educacionais. A partir desse contexto mais amplo, procuramos afirmar o papel da educação como instrumento de resistência organizada em defesa da escola pública da reforma agrária popular e da valorização do campo como lugar de trabalho e vida digna.

Vale reiterar como tarefa: precisamos trabalhar com nossa base e com todo o povo a valorização do trabalho social de educar. Pensemos: qual o futuro de um país e qual sociedade queremos construir? Temos que pensar como fazer esse debate com a juventude e desenvolver gestos e ações políticas e culturais concretas da Educação do Campo para ajudar a reverter essa visão, pelo menos em nossas comunidades. Confiemos na força que somos, sem subestimar a força do capital.

Por sua vez, consideramos a inserção dessa luta na consolidação de uma política

pública de Educação do Campo, afirmando, em seu bojo, concepções divergentes de desenvolvimento de campo, políticas públicas, educação e escola, ainda que, contraditoriamente, no seio do próprio Estado capitalista. Assim, a luta será revestida por um coletivo dos Movimentos Sociais, sindicais, instituições de ensino e órgãos públicos que se colocaram em ação no Estado do Maranhão, já que o objetivo é somar esforços, compartilhar responsabilidades, experiências e conhecimentos para o melhor dos índices educacionais do campo.

Nesse percurso, queremos destacar o esforço empreendido no exercício de nos mantermos afastadas do objeto de estudo, na tentativa de evitarmos envolvimento pessoal, apesar do firme objetivo de imprimir a nossa identidade ao estudo, sempre conscientes de que não é possível manter a neutralidade. Partindo desse pressuposto, podemos reafirmar nosso compromisso social e político, a partir da tarefa enquanto educadora popular e militante, mas também, com a função no GT da Educação do Campo na SEDUC e ao mesmo tempo membro do FOPEC e no comitê estadual de Educação do Campo, será continuar envolvida nos debates e discussões em torno da política de Educação do Campo no Estado do MA, no sentido de garantir a Educação do Campo como uma política pública.

As insuficiências desta análise ficam por conta das complexidades e dificuldades de darmos conta da totalidade, em particular quando se considera a relação indissociável entre o capital e as relações de produção e reprodução social. Finalmente, certos de nossas limitações e da trajetória que ainda está por vir, bem como do caráter provisório das concepções aqui defendidas, esperamos ter contribuído com o debate do currículo da Educação do Campo no contexto do Estado do Maranhão, tendo em vista sua importância e grandeza para a vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Portanto, as inquietações que nos levaram a desenvolver esta pesquisa continuam agora trazendo outros elementos que precisamos continuar buscando formas para desvendá-los com mais profundidade. Assim, em diálogo com Caldart (2024), não concluo um trabalho, mas sigo com este lema: vamos em frente! Em honra de nossos povos ancestrais e projetando o futuro da nossa humanidade com quem está ao nosso lado, e pensando em quem virá depois, encaminho-me rumo aos delineamentos finais deste estudo, julgando pertinente afirmar que a conclusão desta investigação não aponta para o final de uma caminhada, longe disso, mas como parte de um todo complexo e desafiador. Por isso, provooco novos questionamentos e estímulo o desejo de novos estudos e pesquisas.

Assim sendo, enquanto pesquisadora inserida no contexto da pesquisa, afirmo que nesse percurso surgiram novos questionamentos, indagações e necessidades, levando-me a

crer que não cheguei à total exploração do objeto de estudo a que me propus investigar. Por se tratar de um objeto em movimento, em processo de desenvolvimento e construção, está inserido numa rede de relações em constante contradição.

Enfim, estas considerações colocam-se como temporárias, sem conclusão, por compreender que esse debate no município de Nina Rodrigues-MA necessita de maior aprofundamento, empenho e reflexões no que diz respeito às questões da Educação do Campo e do currículo das escolas do campo, sobretudo pela sua dimensão política, social e cultural. Seguimos adiante para que a classe trabalhadora seja a protagonista da sua formação social e que sucederá o capitalismo na história da humanidade.

Para tanto, são fundamentais as reivindicações e lutas nas quais os sujeitos da classe trabalhadora se colocam como protagonistas na negação, na proposição e na superação (Caldart, 2008), construindo práticas educativas que estejam vinculadas às suas perspectivas. Essas práticas incidem, de maneira organizada e intencional, na própria configuração e realização da política educacional e da educação como um todo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vistas e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [livro eletrônico]. Recife, PE: ANPAE, 2018.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, L. de A. **Nas Trilhas da Educação do Campo: reflexões sobre a construção do PPP da escola Maria Mata, assentamento São Domingos, Nina Rodrigues - MA. 2020. 186f.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, BA, 2020.
- ARAÚJO, M. S. R. de. Políticas de gestão educacional no Brasil e no Maranhão contemporâneo (1998 -2002); avanço ou retrocessos da questão democrática? In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3., 2007, São Luís. **Anais [...]**. São Luís, MA: UFMA, 2007.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A básica e o movimento educação social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. v. 2.
- BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude**. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Washington, DC: [s. n.], 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. **Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** [Ensino Médio]. Terceira versão. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Anfope em movimento: 2008-2010**. Brasília, DF: Liber Livro; Capes, 2011.

CALDART, R. S. Conceção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (orgs.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v.9).

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma Identidade. In: CALDART, R. S.; CERIOLI, P. R.; KOLLING, E. J. (orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação Básica do Campo, 2002. p. 25-36. (Coleção por uma Educação do Campo; n. 4)

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2023.

CALDART, R. S. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. Rio de Janeiro, RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2023. (Coleção Educação e Pedagogia).

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SEMINÁRIO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA), 3., 2007, Luziânia, GO. **Anais [...]**. Luziânia, GO: [s. n.], 2007.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade: Produção – Cidadania – Pesquisa. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo nº 7).

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CAVALCANTI, C. R. O Movimento nacional por uma Educação do Campo e os desafios da construção de políticas públicas para a Educação do Campo no Maranhão. *In*: COUTINHO, A. F. (org.). **Sobre Políticas Educacionais no Brasil**. São Luís, MA: EDUFMA, 2009.

CAVALCANTI, C. R.; TEIXEIRA, M. F.; SILVA, J. R. S. (orgs.). **Gestão Democrática da Educação do Campo**: Módulo 4. São Luís, MA: EDUFMA, 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. *In*: AGUIAR, M. A da S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife, PE: ANPAE, 2018.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. *In*: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, CE: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato crítico de estudar. *In*: FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação, nova direita, velhas ideias**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100018>

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. *In*: Caldart, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó, PR: Argos, 2007.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. Políticas Educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. *In*: PACHECO RIOS, J. A. V. (org.). **Políticas, Práticas e Formação na Educação Básica**. Salvador, BA: Editora da UFBA, 2015. p. 25-34.

IBGE. **Censo 2018**. 2018. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?coduf=21>
Acesso em: 07 jun. 2023.

ITAPECURU MIRIM. Prefeitura de Itapecuru Mirim. **Lei nº 1.639, de 14 de dezembro de 2023**. Projeto de lei Municipal de Educação. Itapecuru Mirim, MA: Prefeitura Municipal, 2023.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Nevese Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (orgs). **Educação escolar: políticas, estruturas e organizações**. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas** (UnB), v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>

LUCENA, M. L. M. **Educação integral em tempo integral no Distrito Federal: há tempos e espaços para o campo? Um estudo de caso na Escola Classe Ipê**. 2021. 204f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa educacional: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPV, 1986.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. 1.ed. revista. São Paulo, SP: Boitempo, 2010.

MENEZES, L. F. **A luta pela conquista da escola Francisco Rodrigues da Silva e o reflexo da luta pela terra nas atuais práticas educativas para a comunidade de Palmares localizada no Município de Nina Rodrigues - MA**. Nina Rodrigues, MA: UFMA, 2009.

MENEZES, M. C. de. **Políticas educacionais do campo: PRONERA e PROCAMPO no Maranhão**. 2013. 244f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/3522> Acesso em: 15 jul. 2016.

MIRANDA, A. S. S. de; RODRIGUES, U. de M. **Gestão Educacional do Campo: um olhar panorâmico sobre a realidade do Maranhão**. São Luís, MA: UemaNet, 2010.

MOLINA, M. C. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez., 2015.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001**. Veranópolis: ITERRA, 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Unidade Integrada Francisco Rodrigues da Silva**, PA Palmares II, Agrovila Palmares. Nina Rodrigues, MA: [s. n.], 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Unidade Integrada Maria Cantanhede Mata**. PA Palmares II, Agrovila São Domingos. Nina Rodrigues, MA: [s. n.], 2018.

RAMOS, M. N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. *In*: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

REY, G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo, SP: Pioneira, 2005.

SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salva Terra. Porto Alegre, RS: Ed. Penso, 2013.

SANTOS, C. A. **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: INCRA, 2008

SAVIANI, D. **Educação**: do Senso Comum à Consciência Filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo, SP: Cortez, 1985.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados, 1992.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados. 2014.

SILVA, A. F. da. **Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil (1987-2001)**. Curitiba, PR: Appris, 2018.

SILVA, D. de O. **O Currículo das escolas do campo no município de Açailândia, MA**: a experiência da Escola Municipal João do Vale e da Escola Municipal Coelho Neto. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, BA, 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 11. Reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SOUSA, J. L. U. de. Currículos e Projetos de Formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 323-334, set/dez. 2015.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

APÊNDICES



PREFEITURA MUNICIPAL DE NINA RODRIGUES
CNPJ Nº. 06.124.408/0001-51
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.
RUA DO SOL S/Nº - CENTRO
E-MAIL: SEMEDNR@GMAIL.COM

DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO LOCAL DE COLETA DE DADOS

Eu, Sâmara Corrêa Sá, Secretária de Educação do Município de Nina Rodrigues – MA a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado “**A BNCC E O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO: A implementação em áreas de Reforma Agrária do Município de Nina Rodrigues**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Maria Lêda Ribeiro Silva Almeida**, **AUTORIZO** a coleta de dados junto às escolas U.I. Maria Cantanhede Mata do Assentamento São Domingos e a U.I. Francisco Rodrigues da Silva do Assentamento Palmares, bem como outorgo o levantamento de informações referentes à SEMED, viabilizando a realização da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado ao Curso de Mestrado em Educação do Programade Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA.

Outrossim, informamos que a pesquisadora deverá cumprir as legislações pertinentes à ética da pesquisa e das atividades acadêmicas desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Desta forma, uma vez por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino esta autorização.

Nina Rodrigue, 03 de Março de 2023.

Prefeitura Municipal de Nina Rodrigues
Sâmara Corrêa Sá
Sec. Mun. de Educação, Ciência e Tecnologia
CPF: 032.124.408-01

Sâmara Corrêa Sá
Secretária Municipal de Educação

ROTEIRO GRUPO FOCAL I	
ENCONTRO I	
GRUPO: educadores e educadoras do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Francisco Rodrigues da Silva e da Escola U.I. Maria Cantanhede Mata do Municipal de Nina Rodrigues /MA.	
REGISTRO: gravação em áudio, anotações e fotografias	
TÓPICOS DE DISCUSSÃO: “Compreensão acerca da Base Nacional Comum Curricular” e “Identificação da implementação da BNCC na escola e quais as alterações no currículo”.	
OBJETIVO: “compreender acerca da BNCC e a sua relação a partir da construção do PPP na perspectiva dos princípios da Educação do Campo realizadas na Escola do Campo”.	
ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	
PARTE I – (5 minutos) Agradecimento ao grupo pela disponibilidade em participar da pesquisa; • Apresentação e localização da pesquisa e dos participantes; • Informar sobre as regras para realização do encontro. PARTE II – (15 minutos) Estímulo para discussão: a pesquisadora convidará os educadores a discorrerem sobre o que compreendem por Base Nacional Comum Curricular? Qual sua concepção? PARTE III – (50 minutos) → Discussão: a pesquisadora perguntará aos educadores: a moderadora perguntará aos educadores se “as formações realizadas pela coordenação pedagógica da SEMED/NR sobre a BNCC tem contribuído para sua prática em sala de aula? Você utiliza a BNCC ao realizar seu planejamento? • Sabe-se que a escola tem o Projeto Político Pedagógico –PPP, voltado para os princípios da Educação do Campo. Nesse sentido, com o lançamento da BNCC pelo MEC, foi feita alguma alteração no currículo da escola? • Consegue perceber a implementação da BNCC na sua escola, e se houve mudança na prática? Na sua leitura, existe diferença entre o currículo de uma Escola do Campo e das demais escolas do sistema de ensino? Qual? Em seguida a pesquisadora estimulará a discussão entre os participantes, de modo que, cada um possa argumentar na defesa das suas compreensões e percepções. PARTE IV – (20 minutos) → Finalização da atividade com agradecimentos e lanche (20 min.).	

ROTEIRO GRUPO FOCAL	
ENCONTRO II	
GRUPO: educadores e educadoras do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Maria Mata e da Escola Francisco Rodrigues da Silva do Municipal de Nina Rodrigues /MA.	
REGISTRO: gravação em áudio, anotações e fotografias	
TÓPICO DE DISCUSSÃO: “Contribuições do currículo da Educação do Campo, para a formação dos sujeitos do campo”.	
OBJETIVOS: Apresentar as contribuições do currículo da Educação do Campo para a Formação dos educadores para sua prática pedagógica em sala de aula.	
ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	
PARTE I – (10 minutos) • Agradecimento ao grupo pela disponibilidade em participar da pesquisa; • Apresentação do tema do encontro. PARTE II – (15 minutos) → Estímulo para discussão: a pesquisadora convidará os educadores a relatarem sobre como percebem a implementação da BNCC na sua escola, e se houve mudança na prática pedagógica dos professores em sala de aula? Quais os impactos no currículo? PARTE III – (50 minutos) → Discussão”; “Na sua leitura, existe diferença entre o currículo de uma Escola do Campo e das demais escolas do sistema de ensino? Qual? o que você acha que poderia ser incluído ou abordado no currículo da Educação do Campo para que essa contribuição possa acontecer?” Você conhece as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo? Em seguida a moderadora estimula a discussão entre os participantes, de modo que cada um possa argumentar na defesa das suas compreensões. PARTE IV – (20 minutos) → Finalização da atividade com agradecimentos e lanche (20 min.).	



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa intitulada “*A BNCC E O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO: A implementação em áreas de Reforma Agrária do Município de Nina Rodrigues*”, O objetivo da pesquisa é Analisar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) frente à experiência de currículo em escolas em áreas de assentamento da Reforma agrária no Município de Nina Rodrigues – MA.

Esclarecemos que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

São Luís, 04 de Dezembro de 2023.

Lúbia Maria Frazão da Silva

Assinatura do (a) Participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO– PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa intitulada “*A BNCC E O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO: A implementação em áreas de Reforma Agrária do Município de Nina Rodrigues*”, O objetivo da pesquisa é Analisar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) frente à experiência de currículo em escolas em áreas de assentamento da Reforma agrária no Município de Nina Rodrigues – MA.

Esclarecemos que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

São Luís, 05 de dezembro de 2023.

Rosalice Medeiros Lima

Assinatura do (a) Participante

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	
I	
TÍTULO DE PESQUISA: ABNCC E O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO: A IMPLEMENTAÇÃO EM ESCOLAS EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA NO MUNICÍPIO DE NINA RODRIGUES - MA	
O instrumento tem o objetivo de coletar dados para analisar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) frente à experiência de currículo em escolas em áreas de assentamento da Reforma agrária no Município de Nina Rodrigues – MA, cuja finalidade é a construção do trabalho de dissertação da aluna Maria Leda Ribeiro Silva Almeida do Mestrado em Educação da UFMA, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO	
ROTEIRO DE ENTREVISTA: Gestoras escolares	
IDENTIFICAÇÃO:	
NOME: Sexo: Idade: Função: Tempo de exercício na função: Tempo de exercício na escola atual: Formação Acadêmica e Instituição: Licenciatura em Pedagogia: Local de Trabalho	
1. Qual sua concepção sobre a Base Nacional Comum Curricular? 2. Como a BNCC foi apresentada para as escolas do campo? Como é feito essas orientações para os professores e gestores? 3- A BNCC como é a orientação para os Educadores? 4- Já participou de alguma formação ou curso sobre a BNCC? Qual segmento? 5- Você conhece as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo? 6- Existe algum setor ou coordenação específica que trate especificamente das escolas do campo em áreas de Reforma Agrária no Município de Nina Rodrigues? Como se dá esse acompanhamento? 7- Sabemos que a escola tem um Projeto Político Pedagógico –PPP, voltado para os princípios da Educação do Campo. Nesse sentido, como a SEMED tem feito para garantia da implementação do currículo da educação dessas escolas? Quais os avanços e as dificuldades enfrentadas? 8. Existe uma formação específica para as Educadores/a das escolas do campo? 9. Que diferenças você poderia estabelecer entre o currículo de uma Escola do Campo e das demais escolas do sistema de ensino do município de Nina Rodrigues?	

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	
I	
TÍTULO DE PESQUISA:	
ABNCC E O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO: A IMPLEMENTAÇÃO EM ESCOLAS EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA NO MUNICÍPIO DE NINA RODRIGUES-MA	
O instrumento tem o objetivo de coletar dados para analisar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) frente à experiência de currículo em escolas em áreas de assentamento da Reforma agrária no Município de Nina Rodrigues – MA, cuja finalidade é a construção do trabalho de dissertação da aluna Maria Leda Ribeiro Silva Almeida do Mestrado em Educação da UFMA, sob a orientação da Prof. ^a Dr. ^a ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO	
ROTEIRO DE ENTREVISTA:	
Gestoras escolar, Coordenador/a Pedagógico/a e Secretária de Educação do Município	
IDENTIFICAÇÃO:	
NOME: <u>Nubia Espindula Paqueiro</u>	
Sexo: <u>F</u> Idade: <u>31</u>	
Função:	
<u>Gestora</u>	
Tempo de exercício na função	
<u>1 ano</u>	
Tempo de exercício na escola atual <u>12 anos</u>	
Formação Acadêmica:	
<u>Graduada em Pedagogia</u>	
Local de Trabalho: <u>Unidade Integrada Francisco Rodrigues da Silva</u>	
1. Qual sua concepção sobre a Base Nacional Comum Curricular?	
2. Como a BNCC foi apresentada para as escolas do campo? Como é feito essas orientações para os professores e gestores?	
3. Você já participou de alguma formação ou curso sobre a BNCC? Qual seguimento?	
4. Você conhece as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo?	
5. Existe algum setor ou coordenação específica que trate especificamente das escolas do campo em áreas de Reforma Agrária no Município de Nina Rodrigues? Como se dá esse acompanhamento?	
6. Sabemos que as escolas Maria Mata e Francisco Rodrigues da Silva tem um Projeto Político Pedagógico –PPP, voltado para os princípios da educação do campo. Nesse sentido, como a SEMED tem feito para garantir a implementação do currículo da educação dessas escolas?	
7. Existe uma formação específica para as Educadoras/a das escolas do campo?	
8. Como é feito a seleção dos professores para atuar nas escolas do campo? Quais as orientações?	
9. Que diferenças você poderia estabelecer entre o currículo de uma escola do campo e das demais escolas do sistema de ensino do Município de Nina Rodrigues?	