



CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

ÍTALA CRISTINA MACHADO FRANÇA BARRETO

**TENSIONAMENTO DE PROJETOS EM DISPUTA NA (RE) CONSTRUÇÃO DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO.**

Amargosa-BA

2024

ÍTALA CRISTINA MACHADO FRANÇA BARRETO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como trabalho de conclusão de curso, requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.
Orientador: prof.^a Dr.^a. Alex Verdério

Amargosa-BA
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Barreto, Ítala Cristina Machado França.

B273t Tensionamento de projetos em disputa na (re) construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo. / Ítala Cristina Machado França Barreto. – Amargosa, BA, 2024.
186 f.: il. Color.

Orientador: Prof. Dr. Alex Verdério.
Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, Amargosa, 2025.

Bibliografia: p. 176 -186.

1. Educação do campo. 2. Planejamento educacional - Brasil. 3. Currículo - Planejamento. I. Verdério, Alex. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 370.71

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO NÚCLEO DE BIBLIOTECA
SETORIAL DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - NUBIBS/CFP/UFRB.

Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

FOLHA DE APROVAÇÃO

TENSIONAMENTO DE PROJETOS EM DISPUTA NA (RE)CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo como requisito final para a obtenção de título de Mestre em Educação do Campo.

Amargosa, 27 de agosto de 2024.

Documento assinado digitalmente
 **ALEX VERDERIO**
Data: 21/10/2025 15:55:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Alex Verdério – UFRB
(Orientador)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA NALVA RODRIGUES DE ARAUJO BOGO**
Data: 23/10/2025 17:02:40-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo – UFRB
(Examinadora Interna)

Documento assinado digitalmente
 **IVANIA PAULA FREITAS DE SOUZA SENA**
Data: 22/10/2025 13:12:11-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Ivânia Paula Freitas de Souza Sena – UNEB
(Examinadora Externa)

À minha avó Enedina (In memória). Seu amor semeado em mim, floresce.
Aos meus ancestrais campestres, por todas as lutas empunhadas para que as próximas
gerações colhessem frutos mais doces.
Aos meus pais Ivanete (mainha) e Valter (painho), por toda uma vida dedicada aos
nossos sonhos e por se dedicarem, para que nós vivêssemos os sonhos que vocês não
puderam realizar.

AGRADECIMENTOS

Fica decretado, que a partir de hoje, eu nunca mais chorarei sozinha, porque tenho a quem me dirigir para chorar comigo. Da mesma forma, fica decretado que meus sorrisos serão compartilhados, gargalhada só tem graça se for em grupo. Movidos ao som da alegria, seguiremos os rumos da história.

A palavra gratidão nesse decreto é irrevogável! Sinta-a! Abrace-a! É pra você! Você que acreditou! Você que esperou! Você que ficou em silêncio! Você que falou! Rezou! Você que me incentivou a começar e a não desistir! Você que segurou na minha mão pra eu não cair! Você que me fez olhar pra trás e ver a beleza do caminho, inspiração para seguir em frente! A você que me chamou pra um café, uma taça de vinho...Qualquer coisa que aliviasse o peso dos dias, dos ombros... A você que ouviu meu silêncio, sentiu meu medo e me deu colo! A você que se importou, que comigo chorou e também se alegrou, minha gratidão!

Meu coração sempre será grato aos que me ajudaram a escrever essas e tantas outras páginas da minha história. Eu sou feita de laços que enfeitam minha existência. E a Deus, eu quero agradecer por tudo, por todo cuidado, pelos amigos enviados como anjos em momentos de solidão pra lembrar que eu não estava sozinha.

A minha avó Enedina (in memória), a mulher que sem saber ler me acompanhava na escola e me ensinou com seu exemplo de luta e determinação a não desistir. Das estrelas seu brilho me guia e eu cheguei até aqui por nós, Vó! Gratidão eterna!

Meu agradecimento aos meus pais, mainha (D. Ivanete) e a painho (Sr. Valter) pela dedicação de uma vida, sempre com olhares atentos, carinho preciso e amor em todo tempo. E sendo extensão desse amor, agradeço aos meus irmãos, Cris e Marcelo. A Cris, em especial pelo apoio e amor incondicional, por ser fortaleza nas muitas vezes que minhas forças esvaíam-se.

As primas e primos, tios, tias, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, por serem a melhor torcida que alguém pode ter, e o lugar para onde eu quero sempre voltar.

Ao meu orientador Professor Dr. Alex Verdério, pelo acolhimento e pelos conhecimentos compartilhados na busca de construirmos um trabalho socialmente útil a classe trabalhadora. Muito obrigada! Serei sempre grata!

Agradeço a Pastoral da Juventude, onde caminhei e aprendi na perspectiva da fé engajada. E ao Pe. Edegar, grande formador, que criou o Centro de Evangelização e Educação em Meio Popular (CEMEP), onde vivi as primeiras experiências entre a fé e a luta por justiça social.

Gratidão aos meus amigos, Hélio e Jones, por terem me dado um impulso no momento necessário, escuta, conselhos e por todo afeto e encorajamento que eu precisava.

A minha amiga Sandra Damasceno, gratidão por escutar meu silêncio e suportar minha tagarelice. Pelas trocas diárias de choros e risos, energias positivas, amor, amizade e esperança. Você é PRESENTE divino!

A Deise pelo cuidado, incentivo, risos, atenção e sororidade. Por abrir seu lar, seu coração e se tornar tão presente em momentos tão difíceis, minha gratidão!

Agradeço as minhas amigas e colegas de coordenação: Amparo, Jamile, Letícia e Nívea, por todo cuidado, sorrisos, choros, preocupação, torcida, expressão diária de cuidado e amor.

A Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública pelo acolhimento e pela produção de material teórico tão relevante para a classe trabalhadora e para essa pesquisa, meu muito obrigada!

A turma Dandara de Palmares do PPGEDUCAMPO, sou grata por ter sido com vocês o encontro nessa etapa da vida e por juntos, apesar de por caminhos diferentes, continuarmos de mãos dadas.

As minhas colegas de linha, que se tornaram amigas, pelos alinhavos que nos transformaram em amigas: Deise, Júlia, Rosana, Sandra e Almeridiane cada uma de vocês marca de forma especial muitos momentos dessa trajetória e meu coração será sempre grato.

A Josenilda (Jô), que me inspirava com sua força e energia quilombola, e me impulsionava com sua amizade cheia de cuidado e ternura.

Aos colegas do CEQBBS, direção, professores, demais servidores, estudantes pela torcida e trocas. Minha gratidão!

A comunidade do Jiquiriçá, em especial a D. Flora e a Maria Luciene (Kita), pelo acolhimento, pela inspiração social e de resistência.

Com profunda gratidão aos professores do PPGEDUCAMPO e aos servidores da UFRB, pelo compartilhamento de seus conhecimentos, pelo acolhimento, cuidado e atenção.

E por fim, eu me agradeço. Agradeço por lutar contra tudo que interna e externamente foi vento contrário que enfrentei para concluir essa etapa.

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais.

(Paulo Freire, 1997)

RESUMO

Essa dissertação é produto final de trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Educação do Campo. Visa contribuir com reflexões sobre a (re) construção de Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo, como propulsores da superação da lógica capitalista imposta pela Base Nacional Comum Curricular. Enquanto questionamento que alimentou o processo de pesquisa a seguinte questão foi o centro do processo: Quais as tensões e contradições se materializam nas orientações para a (re) construção do PPP das Escolas do Campo no contexto de implantação da BNCC do Novo Ensino Médio? Por objetivo geral busquei: analisar as tensões e contradições em que se assentam as orientações sobre a (re) construção do Projeto Político Pedagógico dentro do contexto de implantação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação do Campo. E por objetivos específicos: i) Compreender como a questão agrária historicamente e os processos intrínsecos a luta dos trabalhadores sem-terra no campo, influenciaram a constituição do paradigma da Educação do Campo; ii) Aprender sobre as concepções, princípios, bem como os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação do Campo, se articulam na a (re)construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo. iii) Identificar a concepção de educação e os princípios em que se assenta a BNCC, problematizando seus desdobramentos nas escolas do campo. Realizamos aproximações com o método Materialista Histórico Dialético, pois entendemos que esse nos ajuda a compreender a educação concretamente, bem como os contraditórios elementos que a constituem. A abordagem qualitativa por permitir refletir e interpretar as ações dentro e a partir da realidade vivida, se alinhando diretamente com os objetivos aos quais me proponho. Além da opção pela revisão bibliográfica, para apropriação de conhecimentos já consolidados por outros teóricos que viessem a contribuir com o estudo, pela análise documental, como instrumento de coleta de dados. Os estudos evidenciaram categorias que foram discutidas, dentro da proposição do objeto estudado, a exemplo: Questão Agrária, Educação do Campo, Projeto Político Pedagógico, Projeto de Sociedade, Campesinato; Base Nacional Comum Curricular. As análises das categorias perpassaram pelas obras de Stédile (2008; 2011; e 2013), Fernandes (1999; 2001; 2004), Caldart (2001; 2009; 2012; e 2020), Arroyo (1999; 2009; e 2013), Freitas (2016 e 2018), Laval (2019); Veiga (2000 e 2003) Vasconcelos (2015) Sena (2019; 2020; e 2021); entre outros. A análise possibilitou constatar que as orientações recebidas pela escola visam dar lastro legal ao conjunto que se constitui na Base Nacional Comum Curricular, tornando o Projeto Político Pedagógico, que nasce das experiências emancipatórias, um instrumento regulatório, que corresponde as perspectivas empresariais de educação e visa instalar o controle, o monitoramento e a padronização das ações das escolas, se contrapondo aos princípios da Educação do Campo. Afirmamos que é urgente e necessário fazer o enfrentamento as perspectivas da Base Nacional Comum Curricular e sua tentativa de dominação do trabalho político e pedagógico da escola do campo, rompendo com suas perspectivas que visam apenas atender as necessidades mercadológicas, em torno de formar mão de obra passiva, ou seja, “obediente”, proativa, individualista e competitiva. Esse modelo que se expande por toda a sociedade com confluência no capitalismo rural pelo fortalecimento do agronegócio e que reforça os princípios de escola ruralista, pondo no centro a padronização em detrimento a diversidade, o individualismo e a competitividade, no lugar das formas coletivas e colaborativas de constituição da sociedade, representam um retrocesso nos debates sobre a educação para os trabalhadores do campo. Ou seja, não representa a construção histórica da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Projeto Político Pedagógico e Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

This thesis is the final product of the master's degree in countryside education course's conclusion work. It aims to contribute in reflections about the (re) construction of Pedagogical Political Projects for countryside schools, as propellers of the capitalist logic imposed by National Common Curriculum Base. I had the intention to answer during the development of this project the following question: which tensions and contradictions materialize in the orientations for the (re) construction of PPP for countryside schools in the context of implementing the new high school's BNCC/DCRB? For the general objective we permeate for: analysing the tensions and contradictions in which the orientations for the (re) construction of the Pedagogical Political Projects settles inside the implementation of the National Common Curriculum Base for the Countryside Education's context. And for specifics objectives: i) To comprehend how the agrarian question historically and the process intrinsic the landless workers' struggles has had an influence in the constitution of Countryside Education's paradigm; ii) Learn about the conceptions, principles, as well as the theoretical and methodological foundations of Countryside Education, articulates in the (re) construction of the countryside schools' Pedagogical Political Project. iii) Identify the conception of education and the principles where the BNCC settles in, problematizing its deployment in countryside schools. We realized approximations with the Dialectical Historical Materialist method, since we understand that it helps us to comprehend the education concretely, as well as the contradictory elements that constitutes it. The qualitative approach allows us to reflect and interpret actions within and based on lived reality, directly aligning with my proposed objectives. Beyond the option for the bibliography revision, for the appropriation of knowledges already consolidated by other academics that would come to contribute with the study, by documental analysis, as an instrument of data collection. The studies highlighted categories that were discussed, within the proposition of the object studied, for example: Agrarian Question, Countryside Education, Pedagogical Political Project, Society Project, Peasantry, National Common Curriculum Base. The category analysis passed through the works of Stédile (2008; 2011; and 2013), Fernandes (1999; 2001; 2004), Caldart (2001; 2009; 2012; and 2020), Arroyo (1999; 2009; and 2013), Freitas (2016 and 2018), Laval (2019); Veiga (2000 and 2003) Vasconcelos (2015) Sena (2019; 2020; and 2021); and others. The analysis made possible to verify that the orientations received by the school aim to give legal ballast for the set that constitutes the National Common Curriculum Base/Referential Curricular Guidelines of Bahia, making the Pedagogical Political Project, that is born from the emancipatory experiences, an regulatory instrument, which corresponds to the business perspective of education and aims to install control, monitoring and standardization of school actions and from the Countryside education principles. We affirm it's urgent and necessary to confront the National Common Curriculum Base perspectives and its attempt to dominate the pedagogical political work in Countryside school, breaking through its perspectives that aims to only attend the market necessities, around to form passive workforce, in other words, obedient, proactive, individualist and competitive. This model that expands throughout all society with confluence in rural capitalism for the agribusiness fortification and that reinforces the ruralist school principles, centering the standardization in detriment of diversity, individuality and competitiveness, instead of the collective and collaborative forms of society's constitution, represents a retrocess within the debates about education for countryside workers, does not represent the historical construction of Countryside Education. **Keywords:** Countryside Education, Pedagogical Political Project and National Common Curriculum Base

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Organização econômica, fases de produção capitalista e Classes.....	54
Quadro 02: Marco regulatório da Educação do Campo no Brasil 1998-2014.....	87
Quadro 03: Ações dos Programas ProBNCC e PNEM.....	160
Quadro 04: Levantamento das Ações do Processo de Implementação da BNCC do NEM no Estado da Bahia-Elaborado a partir do PLI-BA.....	161
Quadro 05: Marcos Regulatórios da BNCC do NEM.....	164

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Agronegócio Complexo de Sistemas.....	57
Figura 02: Agronegócio Complexo em Rede.....	58

LISTA DE SIGLAS

ABRA - Associação Brasileira de Reforma Agrária
AC - Atividade complementar
APLB - Associação dos/as Professores/as Licenciados/as do Brasil/Seção Bahia
ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEB - Câmara de educação básica
CEBBS - Colégio Estadual Quilombola Bernardo Bispo dos Santos
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
CEEPS - Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Leste Baiano
CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância
CF - Constituição Federal
CFP - Centro de Formação de Professores
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica do
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNEDOC - Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo
CNPEDOC - Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CSN - Companhia Siderúrgica Nacional
CVI - Companhia Valença Industrial
DCRB - Diretrizes Curriculares Referencial da Bahia
DICAT - Diretoria de Currículo, Avaliação e Tecnologias Educacionais
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD - Educação à Distância
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EdoC - Educação do Campo
EJA - Educação para Jovens e Adultos
ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EPB - Estudos dos Problemas Brasileiros
FAESB - Faculdade de Educação Social da Bahia

FAZAG - Faculdade Zacarias de Góes

FHC - Fernando Henrique Cardoso

GO - Goiás

GT-RA/UnB - Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - índice de desenvolvimento humano

IFBA - Instituto Federal da Bahia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MS - Movimentos Sociais

MST - Movimento dos Trabalhadores sem Terra

NEM - Novo Ensino Médio

NTE - Núcleo Territorial de Educação

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos

PCH - Pequena Central Hidrelétrica

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PPGEEDUCAMPO - Programa de Pós-graduação em Educação do Campo

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT - Partido dos trabalhadores

PTDSS - Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável e Solidário do Território Baixo Sul da Bahia

QA - Questão Agrária

SECADI - Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SRB - Sociedade Rural Brasileira

SUPED - Superintendência de Políticas Públicas para a Educação Básica

UDR - União Democrática Ruralista

UESC - Universidade Estadual Santa Cruz

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFRB - Universidade Federal da Bahia

UnB - Universidade de Brasília

UNDIME - União Nacional de Dirigentes de Educação

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

A GUIA DA INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1. DUAS FRENTES DE LUTA NO CAMPO: A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	35
1.1 - As sementes das desigualdades: a questão agrária no Brasil.....	35
1.2 - O surgimento do campesinato	44
1.3 - Sementes da industrialização: o crescimento e contradições no campo brasileiro	46
1.4 - Mudanças políticas e a educação no século XX no Brasil.....	65
1.5 - Novas sementes: da luta pela terra brota a luta por educação do campo.....	72
CAPÍTULO 2. SEMEANDO A ESPERANÇA: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA ESCOLA DO CAMPO.....	93
2.1- O Projeto Político Pedagógico da Escola e os projetos de sociedade em disputa.....	99
2.2 - Projeto de sociedade e Projeto Político Pedagógico: elementos indissociáveis para a materialização da Educação do Campo.....	113
2.2.1- Pedagogia Socialista.....	122
2.2.2 - Pedagogia do Oprimido.....	125
2.2.3 - Pedagogia do Movimento.....	128
2.2.4 - Pedagogia da Alternância.....	131
2.2.5 - Pedagogia Histórico-Crítica.....	134
CAPÍTULO 3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ASPECTOS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO HEGEMÔNICO.....	141
3.1- Traços conceituais, históricos, políticos e pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio.....	141
3.2- Análise da implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio na Bahia: o lugar da Educação do Campo.....	158
NOTAS CONCLUSIVAS.....	172
REFERÊNCIAS.....	176

A GUISA DA INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como ponto de partida e chegada uma escola pública, situada no Território do Baixo Sul da Bahia, na Zona Rural do município de Valença, onde atuo enquanto coordenadora pedagógica, o Colégio Estadual Quilombola Bernardo Bispo dos Santos (CEBBS), mas poderia se estender a toda e qualquer escola que está no processo de construção, adequação, (re) construção, de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) em escolas do campo, no contexto da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Vasconcellos (2015, p 169), o PPP é a sistematização de um processo de Planejamento Participativo, que define a ação educativa e que se aperfeiçoa e se concretiza em um processo contínuo, ou seja, nunca definitivo. Constitui-se, portanto, em um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade e para isso, organiza e integra a atividade prática a esse processo de transformação que se inicia pela análise da própria realidade, ou seja, da prática social.

Tomando como pressuposto a prática social em que está inserida a escola, o PPP é a construção coletiva de uma identidade para a escola que se constitui da sua relação com a realidade em que está inserida buscando através do ato educativo elementos constitutivos para a sua transformação. Se constitui portanto, como um instrumento de grande relevância para a instituição que deseja construir uma prática educativa emancipatória. “É um elemento de referência da caminhada e envolve também uma construção coletiva de conhecimento” (Vasconcelos, 2015, p. 169).

Para além, é um instrumentos de resgate da autonomia da escola e de seus professores, veementemente atacada com a reforma em curso na educação, que dita o que e como deve atuar as escolas e seus atores. Assim, “construído participativamente, é uma tentativa de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento” (Vasconcelos, 2015, p. 169). Nesse sentido, Veiga (1994) nos encaminha a refletir que o PPP é um instrumento capaz de suscitar rupturas com formas instituídas, impostas, com questões que nos afligem e atingem no momento presente, com a finalidade de construir o futuro desejado.

A (re) construção do PPP, é uma necessidade apontada nos diálogos entre membros da equipe de trabalho: professores, coordenação, direção, desde 2019, na Jornada Pedagógica, no início do ano letivo. Bem, como nas reuniões de Atividade Complementar (AC)¹ que foram

¹ Está prevista e regulamentada pelo Estatuto do Magistério Público da Bahia, Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002 que assim a caracteriza em seus artigos: Art. 56 Considera-se Atividade Complementar, a carga horária destinada, pelos professores em efetiva regência de classe, com a participação coletiva dos docentes, por área de

acontecendo no decurso daquele primeiro ano de trabalho. Nesse contexto, analisou-se que o PPP existente não dialogava com a realidade em que a escola está inserida e não orienta a organização do trabalho pedagógico da mesma. Sua elaboração, deu-se num movimento de cumprimento das exigências burocráticas do Estado e sem principiar a construção coletiva e nem mesmo aprofundar e considerar os princípios e fundamentos da Educação do Campo.

No entanto, sua (re) construção é uma necessidade, considerando que há um desejo de construir uma identidade pedagógica que nos indique o caminho que coletivamente devemos percorrer. Essa necessidade se acentuou e nos inquietou a medida que as exigências impostas pelo processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular chegou a escola, ampliando os tensionamentos e apontando as contradições dessas com a realidade.

Importante citar que na organização do trabalho pedagógico, o planejamento de ações articula-se em torno de aproximar a sua prática a realidade da comunidade, logo a vida dos estudantes e as suas expectativas. No entanto, essas ações precisam compor uma discussão mais ampliada, teoricamente fundamentada, coletivamente discutida e intencionalmente organizada e sistematizada dentro do PPP da escola, e não apenas sendo planejadas aleatoriamente, sem um trabalho de discussão consistente com a comunidade. Diante do exposto é importante destacar o que descreve, Veiga (2003, p. 275):

[...] o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

A (re) construção do PPP da escola, tornou-se, portanto, um elemento estruturante dentro da institucionalização da BNCC nas instituições de ensino, o que nos remete a um processo muito mais desafiador, considerando que trata-se de uma normativa que vem determinando os rumos da escola, interferindo em suas práticas, concepções ou simplesmente reforçando-as.

Assim, a discussão em torno do PPP exige um processo vivenciado na escola que seja conduzido conscientemente pelo diálogo e pelo debate de ideias, construído dentro de um processo participativo, de escuta e valorização das diferentes vozes, para fortalecer a autonomia

conhecimento, à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada Unidade Escolar. Art. 57 É obrigatória a participação de todos os professores em efetiva regência nas Atividades Complementares, em dia e hora determinados pela direção da Unidade Escolar, sendo essas atividades supervisionadas pelo Coordenador Pedagógico, sem prejuízo da carga horária destinada à efetiva regência de classe. (Bahia, 2002)

e a identidade, com vistas a não ser sufocado pelas intenções do capitalismo protagonizadas nesse momento histórico pela política de currículo que é a BNCC.

Daí a relevância da priorização desse espaço de construção em ser sempre principiado pela participação coletiva dos sujeitos que compõem a escola, para que estes analisem conjuntamente a realidade, refletindo sobre ela e tomando posicionamentos sobre a mesma, enfrentando o processo de alienação, de automatização vivido no cotidiano escolar, tensionado pelas decisões advindas dos que desejam desarticular o projeto de escola e sociedade que se deseja construir. Segundo Vasconcelos (2005, p. 172), o PPP é justamente:

[...] uma maneira de se enfrentar o processo de alienação. Exigindo que as ações sejam intencionais (desligar do piloto automático). Há atualmente um apelo muito forte pela ‘prática’; este apelo pode nos levar ao imediatismo, ao ativismo. É preciso considerar que a prática é fundamental, é a finalidade mesma da instituição, mas, por outro lado, a realidade é complexa, e como tal deve ser enfrentada.

Dito isso, é importante trazer elementos do contexto conturbado e crítico para a sociedade brasileira, em que se realiza a referida reforma, que adentra as escolas com suas urgências. Esse processo se dá pelo desmonte das políticas sociais, iniciado em 2016 com o golpe que culminou no impeachment da presidenta Dilma e que se desencadeia com uma série de ações que perpassam desde os cortes de financiamento com a Educação, atingindo sobretudo, as universidades e institutos federais, até a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, que não representa os anseios coletivos, porque se trata de um projeto que desconsiderou o debate público em seu texto final, por conseguinte na aprovação da Lei nº 13.415/2017 que institui o Novo Ensino Médio-NEM, e que juntos representam uma ampla reforma nessa etapa da Educação Básica brasileira, reestruturando a sua organização curricular, mas sobretudo, as finalidades de ensino dessa etapa. E para além, o projeto reformista altera a finalidade da educação como um todo, impondo um processo de padronização, ensino por competência e meritocrático, estabelecendo o direito a aprendizagem sobrepondo-o acima do direito a educação, além de fortalecer o ranqueamento das escolas a partir dos índices educacionais promovidos pelos sistemas de avaliação externas.

A conjuntura e os atropelamentos que se impõem as instituições escolares sob o comando da BNCC do NEM, apontam que os desafios são ainda maiores e que precisamos analisar as contradições entre essas políticas, para de fato (re) construir um PPP que tenha compromisso com os sujeitos do campo e com todas os princípios defendidos por essas lutas e de seus debates, das proposições materializadas em políticas, que se constituíram em conquistas

importantes e referências a materialização de escolas do campo. Sobre as conquistas históricas da Educação do Campo -EdoC, Santos (2022), afirma que:

Os anos de luta foram marcados por conquistas importantes como: a) construção de escolas em áreas de Reforma Agrária; b) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); c) Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC); d) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); e) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); f) Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO); g) Programa Escola da Terra; e, h) Programa Dinheiro Direto na Escola para as escolas do campo (PDDE-Campo). Para além dessas, outras conquistas são importantes, como os Marcos Normativos da Educação do Campo e a elaboração teórica produzida pelos movimentos sociais do campo e por pesquisadores vinculados aos grupos de pesquisa que estudam a temática em questão (Santos, 2022, p. 288).

Todo esse percurso de conquistas e de lutas são fundamentos importantes e se fazem dentro de um processo de enfrentamento dos movimentos sociais a realidade opressora e de desigualdade educacional ofertada aos sujeitos/as do campo, onde esses buscam construir uma educação/escola do campo que tenha práticas associadas a vida de seus territórios e sujeitos.

A garantia de políticas públicas, se constitui portanto, na materialização dessas conquistas, mas é preciso um movimento permanente dentro dessas políticas conquistadas para que os espaços institucionalizados (as escolas) de fato rompam com os modelos urbanocêntrica e mercadológicos de educação, por uma educação principiada na diversidade do campo, de seus sujeitos e territórios

De início, é preciso destacar que a elaboração do PPP pelas escolas é assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96 em seus artigos 12, 13 e 14, que estabelece os princípios que devem subsidiar o processo de construção e execução do PPP pelas instituições de ensino. Essas normativas visam garantir a qualidade da educação, a democratização do ensino e a autonomia das escolas. Como fruto das lutas dos movimentos sociais do campo, os marcos regulatórios da EdoC, contemplam a elaboração do PPP a partir das especificidades dessa construção histórica e da sua concepção de PPP para as escolas do campo, expressa nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 e os estabelecidos no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu Art. 2º, que entre os princípios da EdoC afirma:

[...] II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; [...]

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; [...] (Brasil, 2010).

Essa aproximação nos permitiu ir em busca de novas fontes de estudos, que foram apontando que o PPP da escola do campo se alimenta de uma outra lógica e princípios que perpassa pela luta dos povos do campo pela terra e por territórios, além de outros direitos, garantidos por políticas públicas que estejam pautadas em suas especificidades e diversidades de territórios, e ainda por respeito aos trabalhadores e trabalhadoras e pelo combate a toda e qualquer forma de discriminação e criminalização do campo, e dos/as camponeses/as. Pelo exposto e por toda trajetória de constituição teórica e metodológica da EdoC, é importante dizer que:

[...] não entenderemos o lugar-fora do lugar da educação dos povos do campo sem entender seu lugar-fora do lugar no padrão de poder-dominação, subalternização, interiorização dos trabalhadores dos campos. O fora do lugar da educação rural revela o não lugar dos trabalhadores dos campos nas estruturas do poder, de classe.

Assim, o PPP de uma escola do campo deve estar vinculado e comprometido com um projeto de campo, pois: “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculados às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.” (Arroyo, Caldart, Molina, 2011, p. 27).

De acordo com Caldart (2008, p. 29), “é preciso aprofundar as reflexões sobre que formato de escola é capaz de dar conta destas tarefas indicadas e, especialmente, dedicar-se ao estudo de didáticas e metodologias que traduzam esta concepção de escola e PPP em cotidiano escolar.” E isso nos põe frente a necessária tomada de posição diante do compromisso que deve ser assumido coletivamente por todos os trabalhadores e trabalhadoras e pela escola, em realizar um profundo processo de reflexão/ação sobre a/as realidades, reconhecendo os saberes, a temporalidade, a diversidade de sujeitos que a compõe, valorizando a memória coletiva da comunidade, o trabalho e o trabalhador/a, se constituindo assim como um espaço que contribui na formação e na sua emancipação de todos/todas, ampliando as relações transformadoras em seus espaços de vida.

Esses sujeitos são os trabalhadores e trabalhadoras do campo, das águas das florestas: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, assentados, ribeirinhos e marisqueiras, povos da floresta, caipiras, lavradores, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros,

boia-fria, trabalhadores e trabalhadoras, que foram excluídos das narrativas do processo histórico oficial, oprimidos, silenciados e massacrados pela realidade cruel imposta pelo sistema capitalista, mas que não se envergam e nem desistem de defender e buscar direitos. E assim, realizam:

Uma denúncia política radical de que as políticas de educação rural, ao longo de nossa história, foram pensadas na cultura política segregadora para separar os trabalhadores dos campos como o reduto da ignorância, do não saber, do não pensar, a serem remediados se letrados. As escolas rurais foram pensadas por séculos como escolas das primeiras letras e seus docentes como mestres-escolas das primeiras letras. Afirmar que no campo há educação desconstrói essa histórica inferiorização dos povos dos campos, os tira do não-lugar-de-fora do lugar e mostra seu lugar, não só na educação, mas na política. No poder (Santos, et al, 2020, p. 15).

A EdoC, portanto, faz o confronto direto a escola ruralista e ao projeto neoliberal, capitalista e burguês que ela representa e que produz desigualdades, que se alargam na história aprofundando as injustiças sociais, tão bem materializado na BNCC. A educação ruralista e sua concepção sempre permearam pela marginalização do homem do campo e do próprio campo como um lugar de “atraso”. Assim,

A Educação do Campo se contrapõe até ao termo educação rural porque contradiz a visão dos trabalhadores/ povos do campo como atrasados, incultos, inconscientes, sem saberes, valores, culturas, identidades próprias. Sem educação. Afirmar a educação *do* e *no* campo é uma opção política radical: no campo há processos educativos, culturais, há sujeitos produtores de saberes, valores, culturas, identidades. Há pedagogias *do* e *no* campo (Santos, et al, 2020, p. 15).

Nesse sentido, a EdoC acredita e afirma que uma escola do campo comprometida com um projeto de formação humana emancipador é transformadora da realidade social. Portanto, o projeto de formação dos sujeitos, que se constitui em torno do PPP está intrinsecamente relacionado ao projeto de sociedade que se deseja construir. Assim,

O projeto político-pedagógico é um instrumento de fortalecimento da participação social na reflexão, na elaboração de princípios e propostas educativas de formação humana, de organização social e de gestão. Por essa razão, falamos de Projeto Político Pedagógico no âmbito da Educação do Campo como um conjunto de referências que vêm sendo construídas coletivamente por diferentes movimentos sociais para criar a identidade da Educação do Campo. A discussão de Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo está vinculada a determinadas concepções de direitos, que, por sua vez se relacionam com um projeto de sociedade, de país e de mundo (Santos et al, 2020, p. 174).

O PPP da escola do campo, enquanto princípio da própria EdoC vincula-se a materialidade de origem, que se constitui a partir de alguns traços , descritos por Caldart:

Formação humana vinculada a uma concepção de campo; a luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; O projeto de educação dos e não para os camponeses; os Movimentos Sociais² como sujeitos da Educação do Campo; o vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; A valorização e formação dos educadores; A escola como um dos objetos principais da Educação do Campo e a Escola no projeto da Educação do Campo; a socialização e produção de diferentes saberes (Caldart, 2008, p. 19-29).

É do PPP que se constitui a organização do trabalho pedagógico da escola, em todos os seus espaços e direções. E como se trata da formação de trabalhadores e trabalhadoras do campo, precisa considerar em sua concepção formas de evitar a dualidade entre escola e vida, entre escola e trabalho. Ou seja “trata-se de organizar a escola e o trabalho pedagógico de modo a evitar a relação entre estudo e trabalho e entre teoria e prática” (Caldart, 2011, p. 167). E um dos desafios, da escola do campo é romper com a forma de organização capitalista da escola, “isso só é possível quando novas relações sociais e organizativas da escola são instituídas coletivamente, subvertendo a forma escolar” (Caldart, 2011, 172).

A relação da escola e de seu PPP com a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo se constitui portanto como um compromisso e uma reparação histórica, frente a exploração, expropriação e opressão vividas no campo. Portanto, para compreender o contexto de suas origens, vejamos como a descreve, Molina (2011):

Tendo sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de outro projeto de sociedade e de Nação. Em função dessa intrínseca vinculação, a Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas (Molina, 2011, p. 19).

² Segundo Gonh (2000 p.03) Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum[...] (p.12-13) [...] movimento social refere-se à ação dos homens na história. Esta ação envolve um fazer –Por meio de um conjunto de práticas sociais -E um pensar-por meio de um conjunto de ideias que motiva ou dá fundamentação a ação. Trata-se uma práxis, portanto.

Nesse sentido, faz-se necessário a clareza sobre a concepção, princípios, fundamentos teóricos, marcos regulatórios que fundamentam a Educação no Campo e que devem orientar a (re) construção do PPP da escola do campo, pois ele não pode ser submetido ao que representa e tem sido imposto pela BNCC do NEM que é um projeto reformista centrado nos interesses do capital.

E é sobre as contradições entre os princípios da EdoC e da BNCC que precisamos nos ater para nos apropriarmos das tarefas que são necessárias dentro desse contexto a serem assumidas pela EdoC, e mais precisamente pela Escola do Campo para que o PPP das escolas não sejam construídos de forma a consolidar o projeto capitalista. É preciso realizar o enfrentamento da barbárie social e educacional que estamos testemunhando.

Sobre a BNCC, Santos (2022, p. 287) afirma que ela “apresenta características conceituais e estruturais que expressam a concepção produtivista de educação, uma concepção hegemônica, alinhada ao projeto de privatização do currículo, do trabalho pedagógico e da gestão escolar, orquestrado pelo setor empresarial”.

Os implementadores da BNCC sabem da relevância desse instrumento e tem se utilizado disso para validar o processo de implantação da base nas escolas. Não é algo inovador e próprio desse momento que se utilizem de instrumentos emancipatórios, bem como em seus discursos utilizarem das teorias que fundamentam as práticas libertadoras, como pano de fundo, considerando que desde a década de 1990, quando as primeiras perspectivas neoliberais de educação chegaram as escolas, que já se apropriam de nossas construções, distorcendo-as a seu favor, utilizando-as para as suas ações de convencimento orgânico dos educadores e educadoras e da sociedade.

A articulação que a BNCC impõe ao seu processo de implantação, incide sobre o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e os PPP e têm como princípio a padronização. Processos padronizados em rede, em torno de um documento que expressa uma concepção de formação e de sociedade, principiada pelos conceitos neoliberais de educação, entre eles: a individualidade, a competência, a meritocracia. E o que busca com isso é estabelecer-se como o próprio currículo da escola, determinando o projeto de formação e de sociedade, que principiam em práticas escolares a serviço dos seus interesses.

Entendemos que é preciso portanto esvaziar a discussão em torno da concepção e dos princípios da BNCC do NEM e sobre o e que está por trás dos seus marcos regulatórios, e de sua implantação, que visa se impor sobre o PPP e padronizar as ações em torno da organização do trabalho pedagógico, colocando todas as escolas e modalidades educacionais dentro de um

único pacote, uniformizado e padronizado, que fere os sujeitos históricos marginalizados, sobretudo os povos do campo que construíram com lutas a EdoC.

A EdoC faz a contraposição a todo projeto neoliberal, presente no campo através das marcas do agronegócio, e os que estão imbuídos na defesa coletiva de uma outra forma de educação para os povos do campo se propõem a “supera(r) o formato pejorativo, descontextualizado, marginalizador, preconceituoso que sempre vinculou o campo e o camponês ao atraso e às condições de educação precarizadas, se consolidando na construção de uma práxis educativa distinta.” (Martins, p. 18). É claro, que essa tomada de posição, contraditória aos interesses das elites burguesas, causa desconforto e conflito, assim como declara Caldart (2009, p. 41):

Talvez esta seja a marca mais incômoda da Educação do campo (inclusive para certas ortodoxias de esquerda) e sua grande novidade histórica: os sujeitos que põe em cena como construtores de uma política de educação e de uma reflexão pedagógica. É como se ouvíssemos de diferentes lugares políticos interpelações como as seguintes (ainda que nem sempre ditas nestes termos):

"Como assim desgarrados da terra", "como assim levantados do chão"⁹ exigindo direitos, cobrando políticas específicas, discutindo educação, produzindo conhecimento? Puxando a frente das lutas, buscando transformação social? Então os camponeses também querem estudar? E pretendem conceber sua escola, seus cursos? Discutir com professores de universidade? "Só podem ser baderneiros, bandidos, terroristas..."

"Mas alguém já não disse que camponeses são sempre reacionários e não são capazes de se organizar e agir como classe?"

"E o proletariado, a classe operária, os partidos políticos que deveriam lhes dar direção? Como ousam agir politicamente em nome da classe trabalhadora?"

Talvez seja este protagonismo que o percurso da Educação do campo, feito desde as condições objetivas do desenvolvimento histórico concreto, questiona/tensiona e que tantos buscam deslocar, ainda que com objetivos em tese politicamente contrários: deslocar dos movimentos sociais, dos trabalhadores, dos camponeses, dos oprimidos...

Há uma tentativa em curso de inviabilizar o projeto de sociedade e de educação defendido pela Educação do Campo. Isso porque, a construção de uma outra lógica de sociedade é percebida como perigo pelo capitalismo, que através das políticas neoliberais, adentram aos espaços públicos, minando as políticas sociais e populares e implementando seu projeto que se pauta numa concepção generalista, fordista, tecnicista de educação, ou seja, a educação está se tornando um grande mercado ou empresa para atender as demandas do capital. Além disso, a forte influência do ideário neoliberal, vem cada vez mais destruindo o campo brasileiro e minando a luta pela terra. De um lado trabalhadoras e trabalhadores, e do outro os empresários do agronegócio. No centro das contradições, está a escola e o currículo. Esse “controle” faz parte de um amplo projeto do capital, basta dizer que ele vem se constituindo na grande pauta

da educação atualmente. Tudo gira em torno dela, como um grande eixo: A BNCC (Sena, 2019, p. 15).

Na Bahia, como em todos os demais estados e municípios dos pais, segue-se a agenda de implementação, onde inicialmente ocorreu a elaboração do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (PLI-BA) e dentro dele as ações se articularam para a elaboração do DCRB que se dividiu por etapas, DCRB Etapa 1 - Educação Infantil e Ensino Fundamental; Etapa 2 - Ensino Médio (Regular), com todas as implicações do NEM.

É esse movimento de (re) construção impelido pelo processo de implantação da BNCC, que surgem as intenções da pesquisa que perpassa também pela minha atuação enquanto coordenadora pedagógica no CEBBS, uma escola do campo na rede pública, na esfera estadual de Educação da Bahia. E dada as minhas atribuições profissionais que estão dispostas no Estatuto do Magistério da Bahia, em que dentre as atribuições estão: a organização do trabalho pedagógico, a formação de professores, e ainda a implementação das políticas educacionais na escola, que me inquieto, especificamente porque compreendo que a Base Nacional Comum do Novo Ensino Médio não dialoga com a Educação do Campo, e não serve como uma referência para ele.

Considerando essa articulação que visa homogeneizar, padronizar os currículos e práticas das escolas, de retirada de autonomia, que possui uma concepção mercadológica de formação, que nega os princípios da EdoC. Para ampliarmos nossa compreensão desse movimento, buscamos alguns elementos da realidade da escola em que se ampliam as inquietações da pesquisa.

As razões que me colocam diante do objeto de pesquisa

Chego à escola em que atuo como coordenadora pedagógica em março de 2019, antes disso minha experiência docente é na Rede Municipal de Educação de Valença-Bahia, atuando principalmente no Ensino Fundamental-Séries Finais. Sempre com uma vinculação com as escolas do campo. Mas, o Ensino Médio era uma realidade completamente nova.

Advinda de um contexto de formação humana mais amplo, referenciado pelos movimentos sociais que movimentaram a minha vida para luta, que perpassa desde a Pastoral da Juventude, Movimento Estudantil, nas mobilizações sindicais pela Educação Pública, bem como no engajamento na política, sempre me permitiram uma práxis crítica e pautada na emancipação dos sujeitos.

A realidade me causou uma série de inquietações. No início daquele ano, ainda situando-me, tentando encontrar e ressignificar a minha prática, considerando que era a minha primeira experiência com o Ensino Médio. Um primeiro ano é sempre um enamoramento, um conhecimento. Nas primeiras semanas, a partir de uma proposta da direção, conhecemos algumas áreas produtivas das comunidades (casa de farinha, viveiros de mudas), nos reunimos com lideranças locais, mas as semanas seguintes a realidade e dinâmica da escola já não permitia esse contato tão rico e valioso para ambas as partes: a comunidade e a escola.

No dia-a-dia, fomos analisando o PPP encontrado, que se cumpre dentro de uma das funções atribuídas a coordenação pedagógica, e percebemos que era necessário realizar um movimento de (re) construção desse instrumento que definiria a nossa identidade. O que dentro das reuniões com os professores era suscitado para que fossemos pensando as estratégias.

Uma das primeiras questões suscitadas era a lógica em que o mesmo foi construído para atender apenas as exigências do órgão gestor da educação, sem participação coletiva nos processos de elaboração, que por si só já é uma lógica contraditória a EdoC. Esse fato por si só já apontava a necessidade de um movimento no sentido de torná-lo amplamente discutido, dialogado e democrático. Além disso, nossa análise também que os princípios norteadores em que se assentava o PPP, as concepções que o embasavam, apontam contradições com a concepção e princípios da EdoC, que o direcionam a meritocracia.

Todos esses fatores tensionam e precisam ser considerados na tentativa de construirmos uma identidade pedagógica autônoma, discutida coletivamente, que descreva e se paute na realidade, em seus problemas e necessidades, que seja capaz de conduzir a uma forma de ensinar e aprender no quilombo, a partir dos seus saberes, dos elementos que constituem suas memórias, dos marcos civilizatórios históricos, sobretudo que explicitem e combatam a exclusão, bem como evidenciem a resistência do povo negro. Nesse sentido, tomar suas práticas culturais, as tecnologias sociais empregadas, as formas de produção e trabalho coletivo, dos acervos orais, festejos, usos, costumes, tradições, territorialidade etc. Ou seja, que busque garantir os direitos dos estudantes do CEQBBS, na articulação da garantia do Direito a educação, em estreita relação com a sua realidade. Essa foi a tarefa pensada para o ano de 2020, mas fomos atropelados pela pandemia e por todos os problemas gerados por ela em nosso fazer.

Para além, o ano de 2019 foi o ano da efervescência na Rede Estadual da Bahia de implantação do NEM, com as regulamentações e orientações do CEE/BA e do CNE/BR quanto as adequações das Propostas Pedagógicas, que nós optaremos por chamar de PPP.

A emergência sanitária da pandemia da COVID-19 fez vir à tona, a gritante desigualdade em nosso território. E na tentativa de encontrar caminhos para manter contato com os

estudantes, nas novas tarefas educativas imputadas pelo momento de aulas presenciais suspensas e ensino remoto, instalado sem condições mínimas, registramos estudantes em cima de árvores em busca de um sinal de internet para acompanhar uma orientação do professor, da coordenação e até mesmo da direção. Testemunhamos o distanciamento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, nos grupos de WhatsApp, nas aulas online via Google Meet, porque eles nunca apareciam, justificados pelo contorno da situação, por não acreditarem na efetividade do processo de ensino por 'celular'. Além, da comunal falta de devolutiva das atividades impressas, que eram entregues pelos funcionários das escolas, nas casas de cada estudante.

As ações visavam manter a proximidade e evitar a perda de contato, o desligamento, e acesso ao conhecimento, bem como ser um sinal de humanização, de solidariedade, de estímulo, diante do medo e das incertezas do momento. As ações de distanciamento social seguiam as orientações deferidas pelos órgãos de saúde, no sentido de evitarmos a contaminação. Entre tantas outras situações que nesse cenário foram necessárias conduzir, mediar e viver, entre o medo e a incerteza.

E para compreender o caminho é preciso situar a escola, nessa busca, entendendo que a mesma:

[...] não é um objeto posicionado fora da sociedade de classes, sofre os reflexos impactantes das transformações sociais e à medida que as condições históricas vão se alterando, a escola também sofre alterações, sendo que, na sociedade capitalista, a escola assume características ímpares. Assim, verifica-se que as relações de exploração, a negação dos direitos sociais e a expropriação do trabalhador, características próprias da indústria capitalista, também estão presentes na realidade no campo, e consequentemente, há a forte tendência em transformar o homem e a natureza em mercadorias (Jesus, Bezerra, 2016, p. 240).

Por essa razão, é preciso analisar os determinantes sociais e econômicos que influenciam e conduzem as atuais políticas, porque a escola é influenciada pela sociedade capitalista. Saviani (2016, p. 21) ao citar Marx, afirma que “o capital é a forma econômica da sociedade burguesa que tudo domina. [...] e a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina.” Ou seja, a escola é fortemente influenciada pela sociedade, mas também pode influenciá-la, transformá-la. No entanto, “a educação só poderá cumprir seu papel, se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados”. (Saviani, 2016, p.24).

Nesse sentido, é preciso afirmar que o retorno às aulas presenciais em 2022³, marcado pelas dificuldades pós-pandemia, foram também demarcados pelas emergências e truculências do processo de implantação do Novo Ensino Médio nas Escolas: Reuniões aligeiradas carregadas de apreensão das mudanças; escolha dos livros didáticos; professores lecionando em um número maior de componentes, sobretudo porque na realidade da nossa escola eles lecionam no Ensino Médio e na modalidade da EJA. Acompanhando o processo de elaboração e consulta das DCRB.

As orientações recebidas sempre truculentas e permeadas de dúvidas, de questionamentos, de um inquietante e insistente “É preciso fazer” por parte dos órgãos gestores (SEC/NTE), foram dando lugar a um cenário de descontentamento, de acúmulo de tarefas pelos docentes e pela coordenação, de sobrecarga. E essas foram colocando-me diante das diversas situações que eu precisava mediar, conduzir! Temos um PPP, mas esse não se constitui em uma identidade coletivamente construída, era necessário articular a sua (re) construção, mais que urgente e necessária, e fazer nesse movimento os tensionamentos necessários das políticas antagônicas e dos projetos em disputa.

No campo das exigências para atender as reformas em curso, o tom do discurso era da “obrigação em fazer”, o dever. Mas, nas reuniões de AC, entre a coordenação, direção, professores/a, o que desejávamos mesmo era dialogar sobre a nossa identidade, discutir sobre a nossa prática, conhecer a realidade e debater com o coletivo sobre ela. Inserir a comunidade nesse debate, articular um fazer com sentido e com participação coletiva dos sujeitos/as do campo/quilombo e assim, construir, definir caminhos possíveis de superação, transformação da forma escolar. E o caminho para construí-lo diante das investidas das reformas era o desafio. Seguir as orientações que chegam, para alinhar o PPP a BNCC/DCRB? Quais caminhos seriam possíveis para dentro dessa tentativa de desarticulação das políticas de Educação do Campo/Educação Escolar Quilombola, resistir as investidas do capital?

Considerando a relevância de uma instrumentalização teórico metodológica comprometida com EdoC, buscamos nesse percurso de investigação responder a seguinte problematização: Quais as tensões e contradições que se materializam nas orientações para a (re) construção do PPP das Escolas do Campo no contexto de implantação da BNCC/DCRB do Novo Ensino Médio?

Enquanto objetivo geral, me propus a analisar as tensões contradições, que se materializam nas orientações sobre a (re) construção do Projeto Político Pedagógico das escolas

³ Registre-se que as escolas urbanas retornaram as atividades em outubro de 2021, mas as escolas do campo, só retornaram em 2022, pois não foi ofertado transporte aos estudantes.

do campo, dentro do contexto de implantação da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio. E por objetivos específicos: i) Compreender como a questão agrária tem relação com a construção do paradigma da Educação do Campo; ii) Apreender sobre as concepções princípios e fundamentos teóricos e metodológicos da Educação do Campo, articulando-os ao Projeto Político Pedagógico da escola do campo; iii) Identificar a concepção de educação e princípios de educacionais em que estão assentadas a Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos.

A pesquisa justifica-se pelo seu caráter de vinculação a luta coletiva por justiça social e por educação que respeite a diversidade dos povos do campo, suas especificidades e toda a construção histórica materializada em políticas públicas e nos marcos regulatórios dessa modalidade educacional. Justifica-se ainda pela minha relação pessoal pois está entrelaçada aos meus ancestrais que não tiveram acesso à educação do campo, aos meus pais que sempre lutaram para que tivéssemos educação, mesmo sem ter concluído minimamente os estudos, e sobretudo aos sujeitos/as do campo com as quais estabeleço relações de uma vida inteira de trabalho, amizade, companheirismo e luta, especialmente onde atuo hoje, bem como a todas as pessoas com as quais convivo e convivi e que tiveram o direito a educação negados. Assim, sigo afirmando que “não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (Freire, 1996, p. 39).

Justifica-se ainda, pela contribuição que dará ao processo de (re) construção do PPP das escolas do campo, especialmente ao CEQBBS, almejando que desejarem a luz dos achados de pesquisa e suas reflexões, construam projetos políticos nas escolas do campo, comprometidos com a materialidade de origem, a concepção e os princípios da EdoC, compreendendo que o PPP da escola do campo, não se traduz apenas pela centralidade da cognição, mas coloca a construção do conhecimento no centro do processo de formação de sujeitos que apropriados desses, transformem politicamente a sociedade.

Meandros metodológicos da pesquisa

Pereira Júnior (2003, p. 03) afirma que “produzir conhecimento por meio de práticas científicas é um ato político “[...] Portanto, compreendemos que a produção de conhecimento científico se faz com posicionamento político. O intelectual comprometido não tem que buscar a neutralidade científica como condição para justificar que produz instrumentos para desmontar as formas de dominação.

E é nessa perspectiva que é assertivo afirmar que o conhecimento que buscou-se produzir tem um forte compromisso social, com o projeto de sociedade democrática, justa e igualitária, que desejamos contruir. Ciência com e para o povo trabalhador oprimido. Ciência que emerge da luta dos movimentos sociais, de onde tenho profunda vinculação e do desejo por um processo de formação humana nas nossas escolas, comprometido com os povos do campo. Ciência que busque construir caminhos de superação das desigualdades e injustiças sociais. Ciência que descentralize as riquezas e provoque em pequenas, mas acertivas doses a transformação necessária. Ciência que ajude a produzir uma novo horizonte social, mais humano, solidário, feliz e contrário e pugnaz a todas as formas de exclusão. Enfim, “[...] o que nos motiva pesquisar algo advém das experiências de vida, sejam pessoais e/ou profissionais, do contexto sociopolítico e econômico vivenciado e das lacunas existentes nas investigações científicas”(Neto; Castro, 2017, p. 82-83).

Embora a escola onde atuo, o CEQBBS, tenha sido uma referência nesta investigação, por questões de limitação em minha saúde, apresentadas ao orientador e ao colegiado do curso, que me atravessaram durante a pesquisa, não foi possível realizar a pesquisa de campo, inicialmente planejada e defendida na qualificação. Fizemos um redirecionamento a proposição inicial da pesquisa após a qualificação, buscando acolher algumas sugestões da banca.

Optei por realizar a análise documental, a partir de documentos normativos, de outros documentos elaborados no âmbito dos programas de implantação da BNCC e de documentos orientadores como objeto de estudo no processo de formação dos professores através das reuniões de AC. Desta forma, o lócus da pesquisa é entendido como contexto documental institucionalizado em que inserido o CEBBS no âmbito da implantação da BNCC.

Nesse contexto, é relevante reafirmar que a indagação e a curiosidade em torno do problema de pesquisa, surgem das experiências de minha atuação e do olhar de pesquisadora sobre essa realidade, suscitada na problematização que direcionou para a necessária construção e apropriação de conhecimentos científicos. Paixão (2022, p. 136), aponta que é “a pesquisa que indaga o óbvio por compreender que o óbvio não é o que se apresenta, mas é imprescindível que seja investigado em uma perspectiva científica que embasará os conhecimentos da realidade”. E isso remete-nos a compreender que a pesquisa se constitui por:

[...] uma busca investigativa de uma determinada realidade, constituindo uma atividade científica que permite construir conhecimentos que auxiliam na compreensão dessa realidade e nas suas ações. A pesquisa não se restringe a busca de comprovações científicas, mas é impulsionada pela busca de conhecimentos outros que explicita os problemas de maneira a evidenciar diversas informações sobre os

fatos pesquisados, podendo ser de ordem intelectual ou prática (Gil *apud* Paixão, 2022, p. 137).

Buscamos, assim, definir um caminho metodológico que nos ajudasse a compreender o fenômeno, a partir de aproximações com o método Materialista Histórico Dialético, que se caracteriza, segundo Pires (1997, p.1) pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, ou seja, busca descobrir pelo movimento do pensamento, as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. É um método que nos ajuda a compreender a educação concretamente e compreender os contraditórios elementos que a constituem.

Desse modo, escolhemos a abordagem qualitativa, assim definida para nos ajudar a analisar as contradições que se materializam nas orientações sobre a (re) construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo, dentro do contexto de implantação da BNCC/DCRB do Novo Ensino Médio.

A escolha dessa abordagem se justifica por compreendermos que essa se alinha diretamente com os objetivos aos quais nos propomos, e porque “[...] uma pesquisa de natureza qualitativa busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas” (Oliveira *et al.* 2020, p. 02). Justifica-se ainda porque possui uma relação direta com as ciências sociais, e ainda porque permite aproximações como crenças e valores e articulação e significados à realidade do objeto pesquisado.

Essa abordagem, portanto, responde as questões da realidade social, entendidas como fenômeno humano, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por refletir e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21). Assim, a pesquisa qualitativa se constitui por um processo de análise, descrição, observação e de interpretação da realidade a fim de compreendê-la e agir sobre ela.

Para a sistematização de análise dos dados, optamos pela análise documental como instrumento central de investigação, pois a mesma consiste na análise de documentos com a finalidade de extrair informações relevantes para a compreensão do fenômeno pesquisado. Para Lüdke e André (1986):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 1986, p. 39).

As premissas dessa pesquisa foram obtidas exclusivamente por meio da análise de documentos como: as legislações específicas e vinculadas ao tema, a BNCC, o Plano de Implementação da Base na Bahia, o DCRB, Orientações de Estudos das Atividades Complementares. Tais documentos foram selecionados pela relação com a temática de estudo e pelas possibilidades de acesso aos dados oficiais e registros oficiais que explicitam as intenções e dentro delas as contradições e os tensionamentos produzido em torno das orientações para (re) construção do PPP nas escolas, produzidos pela implantação da BNCC, o que nos permitiu o aprofundamento, a reconstrução histórica, social e política dos fatores inerentes ao objeto, que precisavam ser elucidados para compreensão do mesmo e para a identificação de elementos que corroboram para responder a indagação que sustenta a pesquisa.

A análise desses documentos foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, buscando identificar padrões, temas recorrentes e elementos que apontassem as contradições entre as categorias estudadas, que foram identificadas a partir dos estudos teóricos iniciais e visam responder a questão da pesquisa alinhadas aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico adotado. Para tanto estudamos: a Questão Agrária, o Projeto Político Pedagógico e a Base Nacional Comum Curricular, no sentido de situar a Educação do Campo.

Na primeira seção, intitulada: Duas frentes de luta no campo: a Questão Agrária e a Educação do Campo, discorremos a Questão Agrária, fazendo um percurso histórico de análise e estabeleço sua relação com a construção do paradigma da Educação do Campo.

A semeadura da esperança: elementos constitutivos da escola do campo, é o título da segunda seção, discorro sobre como se constitui a escola do campo, dentro de um processo político, bandeira dos movimentos sociais do campo que buscam a garantia do Direito à Terra e à Educação do e no campo e em que fossem respeitadas as distintas realidades territoriais, bem como se dá sua constituição no campo, sua relação com o PPP e com os projetos societários em disputa.

Na terceira sessão, apresentamos os traços identificados da BNCC, com especial atenção aos aspectos da inserção do NEM, sua concepção, princípios, bases político ideológicas. E para isso, apresentamos a análise dos programas PROBNCC E PNEM, o Plano de Implementação da BNCC/DCRB do Ensino Médio na Bahia e das Orientações de Estudos-OE, buscando apontar o lugar da EdoC nos referidos documentos.

A construção das seções foi possível, depois de um profundo processo de leituras onde elencamos inicialmente a organização das sínteses bibliográficas e a partir das referências teóricas selecionada as categorias empíricas, perseguidas da análise dos documentos que foram selecionados, com base nas categorias. Assim, buscou-se organizar as sessões na perspectiva

de construção em que os resultados de cada instrumento aplicado na análise do objeto, se relacionasse para responder à questão da pesquisa, logo aos objetivos aos quais nos propomos.

1 DUAS FRENTES DE LUTA NO CAMPO: A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

*A busca pelo restabelecer as origens de tudo que existe é antídoto ao presenteísmo,
que é marca de uma ordem social que teme nossa descoberta coletiva de
que ela pode ser alterada pela raiz.*
Roseli Caldart

O presente momento histórico requer de nós um debruçar-se sobre o passado. Uma reflexão crítica sobre os fatos que constituíram a história de exploração, de opressão, de exclusão da formação do nosso país e que se formata e se estabeleceu em injustiças sociais históricas, forjadas pelo modo de exploração imposto inicialmente pelo mercantilismo capitalista e que se estende até nossos dias em novas configurações do sistema capitalista, afetando sobretudo as minorias em seus direitos básicos.

Nesse sentido, na seção que iniciamos, buscamos discorrer sobre a Questão Agrária no Brasil, a partir dos aspectos relacionados ao uso, posse e propriedade da terra dentro das diferentes fases de produção capitalista, apresentando como ela se reinventa a cada tempo histórico, impondo a concentração de terra e renda, e gerando brutalmente as desigualdades sociais. Pretendemos fazer a relação entre as tensões produzidas pelo capitalismo no campo e a consequente atuação nos projetos de educação ofertadas aos povos do campo, convergindo para a relação entre as lutas por terra tensionadas pelos movimentos sociais e a construção da EdoC, como um direito da classe trabalhadora campesina. Bem como sobre seus desdobramentos na construção de um outro projeto de sociedade, tendo a escola do campo e o seu PPP uma indissociabilidade.

1.1 As sementes das desigualdades: a questão agrária no Brasil

*“Na verdade, a questão agrária engole a todos e a tudo, quem sabe e quem não sabe,
quem vê e quem não vê, quem quer e quem não quer”.*
(Martins)

A luta por terra e territórios inicia-se no Brasil a partir do processo de invasão promovido pela colonização portuguesa e pela forma opressora instituída pelo colonizador aos povos originários, através das tentativas de dominação e expulsão de seus territórios, exploração de sua força de trabalho e violências sofridas. Atrela-se ainda a consequente implantação do sistema agroexportador e ao escravismo que gerava o acúmulo de riqueza para a Coroa e para os que detinham a concessão e o poder de explorar as novas terras.

Seus contornos batizam a desigualdade no país e geram injustiças sociais históricas que precisam ser desveladas e combatidas. A estrutura em que se assenta é um projeto histórico de sociedade que nasce na colonização e que permanece até os dias atuais por meio dos latifúndios e do agronegócio. Seu projeto de permanência marginaliza, explora e oprime os povos do campo, trabalhadores e trabalhadores que como sujeitos históricos se organizam em movimentos sociais para lutar contra a sua estrutura. Seus impactos têm vinculação direta sobre a educação desses sujeitos, por essa razão para falar da Educação do Campo, precisamos discutir sobre a questão agrária. Assim, tensionamos:

[...] como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? E ainda, como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas? (Caldart, 2012, p. 263).

A questão agrária no Brasil, vem se configurando como um campo de estudos dentro de uma diversidade de ciências por ser um fenômeno complexo. Nessa pesquisa, buscamos em Stédile (2012), Fernandes (2004, 2008), elementos de seus estudos que explicitem como ao longo da história se dá o uso, a posse e a propriedade da terra e a relação destes com as fases de produção capitalista. Esses estudos, entrelaçam diferentes fontes das ciências que comprovadamente, apontam que a constituição da sociedade brasileira ao longo da história, que é permeada pela posse, uso e propriedade da terra e os modelos ou fases de produção econômica em cada tempo histórico, e como essa lógica capitalista semeia nas terras brasileiras os lastros das injustiças e desigualdades sociais.

Segundo Fernandes (2004, p. 4), a questão agrária nasce da contradição que o próprio capitalismo produz, em que a concentração de terras, logo a acumulação de riquezas, produz desigualdades, pobreza e miséria. Assim sendo, é importante acessar os conhecimentos sobre ela, para compreender a totalidade da sociedade brasileira, bem como a sua confluência sobre a realidade social e educacional do país. Para compreendê-la é necessário situá-la no campo das disputas de projetos antagônicos da sociedade, pois ela vincula-se a concentração de terras, que tem sua nascente no modelo colonizador, mas que se mantém na estrutura do modelo de produção ainda na atualidade.

Acessar esses conhecimentos que explicam as raízes históricas da formação do país a partir da chegada dos portugueses as terras intituladas Brasil, contribui para uma maior

compreensão das injustiças sociais provocadas pela forma como a sociedade brasileira foi sendo constituída, e do estabelecimento capitalismo, através do modelo agrário exportador e da relação deste com o uso, posse e propriedade privada da terra.

O desenrolar dessas tensões ao longo do processo histórico, aponta as contradições entre os interesses da elite agrária e dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Conhecimentos que só puderam ser acessados, quando os movimentos sociais começam a questionar as estruturas sociais e educacionais. Parece desnecessário citar, mas até o início da década de 1990, os portugueses eram vistos como heróis nacionais do descobrimento. Desvelar essa estrutura de pensamento eurocentrado, faz parte de uma construção histórica na luta por uma outra concepção de educação que emancipe os/as sujeitos/as.

No seio da luta contra as desigualdades, de combate à fome e toda forma de injustiça social, as terras permanecem concentradas nas mãos dos senhores fazendeiros e latifundiários. Os trabalhadores e trabalhadoras unem-se em diversas frentes, formando movimentos sociais, com o objetivo de lutar, provocar, propor e alterar a conjuntura social de opressão, exploração e desigualdade, buscando uma outra lógica, com o pressuposto da garantia do direito à terra para produzir suas existências, bem como a luta pela conquista de outros direitos, incluindo o direito à educação. Entre esses movimentos, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores sem Terra – MST que:

Os movimentos sociais do campo, em especial o MST, atuam na luta por transformações estruturais na sociedade, tendo como eixo a luta pela terra, mas também pela educação, saúde e dignidade. A organização coletiva dos trabalhadores rurais é um fator decisivo para a conquista de políticas públicas e para a construção de uma nova lógica de desenvolvimento e educação. (Caldart, 2004, p. 219)

A atuação do MST é tão marcante, que eles conseguem realizar um grande encontro dos educadores e das educadoras do movimento, onde os mesmos debateram sobre a educação básica e superior ofertada aos povos do campo. Campos (2012, p. 238) afirma que:

O I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, foi um marco na luta política que demonstrou a insatisfação do Movimento dos trabalhadores e Rurais Sem Terra (MST), bem como de outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas, com a educação básica e superior nacional, naquela época destinada às crianças, aos jovens e adultos dos sertões/campo brasileiros.

É relevante retornarmos ao início da formação do Brasil, dizendo que antes da chegada do colonizador Português, já existiam uma diversidade de povos e nações nessas terras, que viviam numa estreita relação de respeito e civilidade para com a natureza. O povo português nomeou-os de índios. Mas, eles são por direito os povos originários. Atualmente, segundo o

último censo demográfico realizado pelo IBGE, o número de indígenas residentes no Brasil é de 1.693.535 pessoas, o que representa 0,83% da população total do país. Em 2010, o IBGE contou 896.917 mil indígenas (Brasil, 2024).

Estima-se, no entanto, que mais de 5 milhões de “indígenas” habitavam essas terras. Essas pessoas se organizam em agrupamentos sociais e sobreviviam com os bens naturais, numa organização política e social de comunismo primitivo, ou seja, não havia exploração da força de trabalho entre eles, tudo era compartilhado. Esses povos, dominavam parcialmente a agricultura. Entre as espécies cultivadas estavam a mandioca, o milho, o amendoim, a banana, o abacaxi, o tabaco, além de frutas silvestres (Stédile, 2011).

O branco europeu trouxe a essas terras uma estrutura até então desconhecida pelos povos originários: a exploração do homem pelo homem e da natureza pelo homem. De forma cruel e aligeirada impuseram hábitos, destruíram aldeamentos, derrubaram as matas, visando apenas o lucro. Sequestraram, violentaram sexualmente, escravizaram e catequizaram os que conseguiam manter sobre o seu domínio. Dentro dessa realidade de exploração e aculturação, dava-se a implantação de um novo sistema de relações sociais e econômicas, entranho àqueles povos, mas de interesse do colonizador, o modelo agroexportador. Do pau-brasil ao ouro, das plantações de cana-de-açúcar aos cafezais, tudo que a terra dava era transformada em valor que era acumulado pela Coroa Portuguesa e pelos seus representantes no Brasil. Stédile (2011), descreve que:

Os portugueses que aqui chegaram e invadiram nosso território, em 1500, o fizeram financiados pelo nascente capitalismo comercial europeu, e se apoderaram do território por sua supremacia econômica e militar, impondo as leis e vontades políticas da monarquia portuguesa. No processo da invasão, como a História registra, adotaram duas táticas de dominação: cooptação e repressão. E, assim, conseguiram dominar todo o território e submeter os povos que aqui viviam ao seu modo de produção, às suas leis e à sua cultura. Com a invasão dos europeus, a organização da produção e a apropriação dos bens da natureza aqui existentes estiveram sob a égide das leis do capitalismo mercantil que caracterizavam o período histórico já dominante na Europa. Tudo era transformado em mercadoria. Todas as atividades produtivas e extrativistas visavam lucro. E tudo era enviado à metrópole europeia, como forma de realização e de acumulação capital (Stédile, 2011, p. 21).

A resistência indígena, seus conhecimentos sobre o território e formas de sobrevivência, possibilitavam que com facilidade escapassem das condições impostas pelo colonizador, que para explorar as riquezas das novas terras e torná-las altamente lucrativas, seja na exploração das riquezas naturais ou na agricultura, precisavam de força de trabalho. As tentativas de escravizar os indígenas, por vezes frustradas, pelas dificuldades de mantê-los em cativeiros ou

sob seus domínios, adivinhavam das resistências desses povos, que possuíam vastos conhecimentos sobre o território e muitos deles escapavam.

Para fortalecer a exploração das terras e reforçar o trabalho escravo indígena que não era suficiente, optaram pela escravização dos negros, que eram comercializados como mercadorias na costa do continente africano, onde acontecia um grande mercado de vidas humanas, transportados em navios que ficaram conhecidos como navios negreiros, em condições desumanizadoras. Os povos africanos eram comercializados como mercadorias na costa da África e nas terras brasileiras, para o trabalho escravo nas mais diversas ocupações da colônia, mas sobretudo nas lavouras.

A escravização representou uma estratégia de grande importância para o sucesso do modelo agroexportador. Para isso, utilizavam as vidas de milhares de trabalhadores e trabalhadoras, coisificadas e tratadas como mercadoria. Segundo Freitas *apud* Moura (2021) tivemos a maior porcentagem de escravizados em todo mundo desembarcando em nosso país. Foram traficados perto de 40% do total de 9. 500,000 negros, transportados para o que definiam como Novo Mundo. Seis vezes mais do que os desembarcados nos Estados Unidos (6%) e bem mais do dobro dos que foram para a América espanhola (18%), para o Caribe inglês (17%) e para o Caribe francês (17%). Em relação a como esses negros escravizados foram distribuídos de acordo Moura (2021), afirma-se ainda que:

Essa massa escrava, por outro lado, não ficou apenas concentrada em uma única região. Foi distribuída nacionalmente, em proporções variadas, mas conseguiu estabelecer, no Brasil, uma sociedade escravista que durou quase quatrocentos anos. O trabalho escravo modelou a sociedade brasileira durante esse período, deu-lhe o ethos dominante, estabeleceu as relações de produção fundamentais na estrutura dessa sociedade e direcionou o tipo de desenvolvimento subsequente de instituições, de grupos e de classes, após a abolição (Moura, 2021, p. 19).

A mão de obra escrava sustentou o trabalho nas fazendas e em suas extensas plantações e de tudo o que era cultivado com a exploração da mão de obra escrava, 80% abastecia o mercado europeu, enriquecia a colônia e os senhores de engenhos, através de um sistema avançado de produção agrícola.

Segundo Stédile (2013), a *plantation* foi o sistema avançado implantado na colônia e corresponde ao modelo de produção agrícola colonial, empregado em grandes fazendas de área contínua, com a prática monoculturista. As plantações de um único produto, destinado à exportação eram de cana-de-açúcar, ou cacau, algodão. Sua viabilidade só se deu pelo emprego de mão de obra escrava. Nessas fazendas adotavam-se modernas e avançadas técnicas de produção que eram facilmente dominadas pelos escravizados.

Os problemas referentes à questão agrária estão relacionados, essencialmente, à propriedade da terra, conseqüentemente à concentração da estrutura fundiária; aos processos de expropriação, expulsão e exclusão dos trabalhadores rurais: camponeses e assalariados; à luta pela terra, pela reforma agrária e pela resistência na terra; à violência extrema contra os trabalhadores, à produção, abastecimento e segurança alimentar: aos modelos de desenvolvimento da agropecuária e seus padrões tecnológicos, às políticas agrícolas e ao mercado, ao campo e à cidade, à qualidade de vida e dignidade humana.

A utilização da mão de obra escrava durou mais de três séculos, mas a partir de 1850, com o avanço do processo de industrialização e conseqüentemente de produção capitalista, os ingleses começaram a pressionar a Coroa Portuguesa pelo fim do trabalho escravo. O interesse Inglês era de aumentar o seu público de consumo.

No entanto é importante registrar que durante os mais de 300 anos de exploração da força de trabalho dos negros para o enriquecimento dos senhores brancos da colônia, houve muita resistência, luta e formação de comunidades que reuniam negros, que fugiam das condições impostas pelo colonizador e que organizavam o enfrentamento a condição de escravizados, travando a luta pela liberdade de seu povo bem como o acolhimento aos que conseguiam fugir das fazendas, surgindo assim o Quilombo. Apesar dos castigos, e das condições que viviam nas senzalas, a resistência e a luta faziam parte do cotidiano dos escravizados, o que já aponta a organização dos trabalhadores escravizados diante da opressão e exploração. Moura (2008, p. 8) declara que:

[...] o escravo não foi aquele objeto passivo que apenas observava a história. Não foram os escravos “testemunhos mudos de uma história para qual não existem senão como espécie de instrumento passivo” [...] mas pelo contrário um componente dinâmico permanente no desgaste do sistema, através de diversas formas, e que atuava em vários níveis no seu processo de desmoronamento (Moura 2008, p. 8).

Conforme foi dito, as fugas da realidade das fazendas e a resistência formaram os quilombos, o primeiro e maior deles foi o quilombo de Palmares, formado no final do século XVI, que chegou a reunir 20 mil pessoas, em torno do objetivo de liberdade. Assim,

O quilombo era um território de resistência. Era terra de negro, onde reinava a liberdade. Nesses espaços viviam alguns índios e também trabalhadores livres e marginalizados. O maior quilombo da história da resistência ao cativeiro foi Palmares. No final do século XVII, em torno de 20 mil pessoas viviam neste território de resistência. Foram muitos os quilombos que se formaram por todo o Brasil. Quilombos foram atacados, destruídos e novos quilombos foram erguidos em três séculos de luta contra uma das mais cruéis formas de exploração: o cativeiro. Nessas lutas foi enfrentado e destruído o insustentável sistema escravocrata (Fernandes, 1998, p. 2).

Os quilombos eram espaços de acolhimento, de partilha, de resistência, de organização para a luta e de convivência solidária. Representou ainda a pugna pela abolição dos escravos, pois já sinalizava o enfraquecimento do escravismo.

O interesse capitalista, em ampliar seu mercado de consumo, foi crucial para a abolição da escravidão. O processo de industrialização gerou excedentes de produção e era necessário consumidores para os seus produtos. A Inglaterra, pioneira na Revolução Industrial, uma potência hegemônica, pressionava Portugal, pois acreditava que com o fim da escravidão e a instituição do salário para os ex-escravizados, poderia acelerar o consumo dos seus produtos.

Outro fator referia-se à inadequação da mão-de-obra escravizada para o manuseio das máquinas. A produção industrial demandava uma mão de obra especializada e qualificada. Os ingleses acreditavam que o fim da escravização poderia impulsionar a livre iniciativa e a profissionalização da força de trabalho. Em um cenário de mercado competitivo contra outras potências capitalistas europeias, pensavam em sair a frente de outros países, e conquistar ética e moralmente, consumidores mais conscientes, ou sejam, a abolição daria a Inglaterra uma vantagem competitiva.

No entanto, Portugal resistia, mesmo pressionada pela colônia e pelos latifundiários mantinha o sistema escravocrata, planejando estrategicamente uma ação para se resguardar e manter garantias aos fazendeiros. A Coroa Portuguesa, promulga então a primeira Lei de Terras do país, a Lei nº 601 de 1850. Stédile (2011), salvaguardando as terras colonizadas e defendendo os interesses dos latifundiários.

A principal característica da Lei de Terras foi a implantação no Brasil da propriedade privada das terras, isso porque a lei deu legitimidade e fundamento jurídico à transformação da terra em produto, ou seja, transformou-a em uma mercadoria. Essa característica normatiza a propriedade privada da terra. E a segunda característica determinava que qualquer cidadão brasileiro poderia se transformar em proprietário privado de terras, pagando à Coroa um determinado valor e transformando sua concessão de uso em propriedade privada. Com a futura abolição, a Lei de Terras, garantia que os então futuros trabalhadores ex-escravos não se “apossariam” das terras e nem teriam nenhuma condição de adquiri-las, assim como descreve Stédile (2012, 25)

[...] essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam recursos para “comprar”, pagar pelas terras à Coroa. E assim continuariam à mercê dos fazendeiros, como assalariados.

Dito isso, enfatiza-se que a Lei de Terras 1850 reorganiza juridicamente o uso, a posse, mas sobretudo a propriedade da terra, tornando-se ainda um artefato para acelerar a crise do trabalho escravizado, aprofundando o abismo das desigualdades sociais que consequentemente foram sendo desenroladas no curso da história. Sendo considerada, o “*batistério do latifúndio*” (Stédile, 2012) no Brasil, tornou-se a grande regulamentadora e consolidadora do modelo que perdura até nossos dias na distribuição desigual da propriedade de terras, onde gigantescas extensões encontram-se nas mãos dos latifundiários ou do agronegócio.

A reação dos trabalhadores e trabalhadoras escravizados repercutiu em mobilizações, fugas e atos revoltosos contra as condições a que eram submetidos e que segundo Stédile (2012), gerou a desestabilização do modelo agroexportador, que se sustentava no trabalhador escravizado. Decorrente disso,

[...] Multiplicaram-se os quilombos. Multiplicaram-se, nas cidades, movimentos de apoio ao abolicionismo. O tema era a grande questão entre os partidos e as elites. Chegou a surgir o movimento dos Caifases, um movimento clandestino organizado entre os filhos brancos da classe média urbana, que ajudavam os trabalhadores escravizados a fugirem das senzalas (Stédile, 2012, p. 25).

As fugas e a organização dos movimentos e revoltas, somada às exigências inglesas perduraram por algum tempo. Algumas leis foram sendo promulgadas na tentativa de retardar a abolição, até que em 1888, a Lei Áurea, concederia aos negros a “desejada liberdade”. O cenário desenhado foi: a Lei de Terras para resguardar o direito do homem branco a explorá-la e assim fazer avançar o sistema capitalista, e ex-escravos livres que agora buscavam caminhos para sobreviver diante da total inexistência de condições, amparo, políticas públicas, para continuarem produzindo e trabalhando nas terras para si próprios. Assim, sob as novas condições sociais, os negros foram buscando a sobrevivência.

[...] Escravos, os trabalhadores eram vendidos como mercadorias e como produtores de mercadorias. Como trabalhadores livres, vendiam sua força de trabalho ao ex-escravocrata, então fazendeiro - capitalista. Permanecera a separação entre os trabalhadores e os meios de produção. Com a constituição da propriedade da terra mais de trinta anos antes do fim do sistema escravocrata, a terra tornara-se cativa. De modo que os escravos tornaram-se livres e sem-terra (Fernandes, 1998, p. 2).

O direito absoluto pela propriedade de terras pelo senhoril, além da apropriação de áreas constituídas como reserva indígenas ou de quilombo, continuam desvelando o quão grave é o

trato da questão agrária em nosso país e o quão urgente e necessário se faz a Reforma Agrária⁴. Fernandes (2001, p. 23) afirma que:

Os problemas referentes à questão agrária estão relacionados, essencialmente, à propriedade da terra, consequentemente à concentração da estrutura fundiária; aos processos de expropriação, expulsão e exclusão dos trabalhadores rurais: camponeses e assalariados; à luta pela terra, pela reforma agrária e pela resistência na terra; à violência extrema contra os trabalhadores, à produção, abastecimento e segurança alimentar: aos modelos de desenvolvimento da agropecuária e seus padrões tecnológicos, às políticas agrícolas e ao mercado, ao campo e à cidade, à qualidade de vida e dignidade humana.

As injustiças sociais, as desigualdades de acesso, sobretudo, a educação, a saúde, ao trabalho ou salários dignos, a moradia, a terra, são condições negadas historicamente aos sujeitos históricos explorados pelo sistema capitalista. Justifica-se sobretudo porque, após os mais de 300 anos de exploração da força de trabalho escrava imposto pelo capital, além do genocídio dos povos originários e de vidas negras, temos uma dívida histórica com esses povos, visto que:

[...] A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. [...] Essas facetas da situação [...] imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel” (Fernandes, 2008, p. 29).

A abolição não representou, portanto, uma prática de misericórdia social, de arrependimento do mundo branco capitalista, em explorar e oprimir através da escravização os negros. Mas, significou a inserção do país na nova dinâmica de desenvolvimento econômico mundial, conduzida pelo capitalismo.

Pelo que relatamos até aqui, é percebido que o processo de escravização só chegou ao fim, quase quatro décadas após sua terminalidade mundo afora. Entretanto, uma nova forma de cativeiro se ergueu: o cativeiro da terra, pois os ex-escravizados, agora libertos das correntes físicas, estavam presos à falta de terra, de lar, de comida, ou seja, de condições objetivas para produzir suas existências nesse recomeço. “A classe dominante brasileira inscreve na Lei de Terras um juízo muito simples: a forma normal de obtenção da prioridade é a compra. Se você quer ser proprietário, deve comprar suas terras do Estado ou de quem quer que seja, que as

⁴ Programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir. (Stédile, 2012)

possua a título legítimo”. (Ribeiro, 1986, p. 06). A resistência contra a condição imposta pelas elites, somou-se a luta por terra e defesa de territórios e comunidades negras rurais e urbanas em todo Brasil.

1.2 O SURGIMENTO DO CAMPESINATO

“O trabalho livre expandiu-se com a chegada do imigrante europeu. Se por um lado o antigo escravo passou a ser dono de sua força de trabalho, o imigrante europeu, camponês expulso de sua terra, era livre somente por possuir a sua força de trabalho. Se para o escravo a força de trabalho era o que conseguira, para o imigrante era o que restara. Portanto, agora, a luta pela liberdade desdobrava, igualmente, na luta pela terra” (Fernandes, 1999 p. 02).

A abolição da escravatura e a eclosão da I Guerra Mundial, corroboraram para o fim do modelo agroexportador. Sem mão de obra escrava, os fazendeiros atraíram camponeses europeus, para trabalhar no novo regime de produção, nomeado pelos sociólogos de colonato, especificamente vinculado a produção nos cafezais. E entre 1875 a 1914 foram atraídos para o Brasil, cerca de 1.6 milhões de europeus. Parte desses migrantes foram para o Sul do país, pela maior disponibilidade de terras e pelo clima, “recebendo” lotes de 25 a 50 hectares de terras para produzir, pagando posteriormente por elas. A produção desse grupo foi logo integrada ao mercado para atender aos interesses comerciais.

Um outro grupo de colonos, que não recebeu terras foram distribuídos nos estados de São Paulo e no Rio de Janeiro, obrigados a trabalhar nas fazendas de café, que já encontraram prontas e que foram plantadas pelos ex-escravizados. Recebiam uma porção de terras para cultivo e criação de animais para a subsistência. As famílias eram responsáveis ainda de cuidar de parte da lavoura de café e como pagamento pelos serviços prestados, sacas do produto, que eram comercializadas conforme as necessidades. A imigração é interrompida durante a I Guerra Mundial, quando o uso de navios para o transporte de migrantes é interrompido, isso por volta de 1914, surgindo então o campesinato (Stédile, 2012).

O campesinato é uma categoria social que surge no bojo do contexto das mudanças sociais e econômicas ocorridas no século XIX, pela resistência de trabalhadores e trabalhadoras negras, indígenas, do branco europeu trazido pelo sistema de colonato, mestiços e seus descendentes, que ficaram à margem da sociedade no processo de desenvolvimento econômico, com várias frentes de luta contra a burguesia e as elites agrárias, ou seja, são cruciais no campo do desvelamento das contradições das forças sociais e econômicas do mundo contemporâneo.

Segundo Stédile (2012), a formação do campesinato se deu em duas vertentes. A primeira formada pelos europeus que se espalharam pelas regiões Sudeste e Sul e a segunda através da miscigenação entre brancos e negros, negros e indígenas, indígenas e brancos e seus descendentes ao longo dos 400 anos de colonização. Esses trabalhadores e trabalhadoras não se submetiam ao trabalho escravo e não eram capitalistas. Sujeitos de um processo de exploração, exclusão e opressão que na sua pobreza e sem terras, migravam para o interior na busca por sobrevivência.

No que diz respeito as contradições, o campesinato protagoniza a luta pela terra e pelo meio ambiente, combatendo o latifúndio, a grilagem e a exploração predatória dos recursos naturais. Garantem ainda a segurança alimentar na defesa e produção de alimentos sustentavelmente produzidos e combatem a atuação do agronegócio que se centra em produção de *commodities*, como soja, milho, carne bovina e frango, fixado no capitalismo que exploram e devastam os recursos naturais. Defendem a cultura e os saberes tradicionais em contraposto a aculturação e combatem as desigualdades geradas pelas injustiças sociais históricas, lutando por condições de vida digna e de acesso qualitativo à educação, saúde e infraestrutura, precarizadas no campo.

Há uma outra forma política para nominarmos os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Política porque dá-se em torno do sentido de romper com os processos históricos de submissão, exploração e marginalização dos povos do campo. Ele se estende a todos os sujeitos do campo e sua definição fez parte de um amplo processo de discussão na luta por terra e educação e se constituiu com fundamento coletivo nominal da classe trabalhadora do campo a partir da I Conferência Por uma Educação do Campo e é assim apresentado, por Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 25):

Embora com esta preocupação mais ampla, temos uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos [...]. Essas palavras [que identificam os diferentes tipos de camponeses] denominam, antes de mais nada, o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo; fazendeiros, latifundiários, seringalistas senhores de engenhos, coronéis, estancieiros... As palavras exprimem as diferentes classes sociais. Possuem significado histórico e político que perpassam as principais lutas de resistência camponesa do Brasil, como Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, Ligas Camponesas e MST...”

Dentro dessa construção de sentidos em torno da perspectiva dos sujeitos históricos e dos projetos de campo, é importante destacar a opção pelo termo “campo” defendido pelo Movimento Por Uma Educação do Campo, e não rural, articulada ao trabalho camponês e as

suas lutas sociais e culturais. O termo rural, remete ao sentido político de dominação capitalista, dentro da estrutura social. O termo campo é, portanto, uma construção política de um projeto construído pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo: quilombolas, indígenas, assalariados, explorados historicamente pelo sistema capitalista, mas que tem sua vida e trabalho no meio rural. (Arroyo, Caldart, Molina, 2011, p.25).

1.3 SEMENTES DA INDUSTRIALIZAÇÃO: O CRESCIMENTO E CONTRADIÇÕES NO CAMPO BRASILEIRO

A crise do sistema agroexportador desencadeou instabilidade política e institucional no país, atingindo as camadas mais ricas da sociedade, que detinham amplo poder e influência. Esta situação afetou a monarquia, levando à sua queda e à instauração da República em 1889 em um golpe liderado pelo Exército.

Em 1929, a economia mundial entra em crise com a queda da Bolsa de Valores de Nova York e desencadeia em consequências ao capital em todo o mundo. No Brasil, ocorre uma queda brusca dos preços dos *commodities*, impactando negativamente o setor agroexportador brasileiro, o que reforçou a necessidade de industrialização como forma de diversificar a economia e reduzir a dependência de produtos primários.

Surgiu então o modelo de industrialização dependente, derivado do fato de que a industrialização ocorreu sem que houvesse ruptura com a dependência econômica em relação aos países centrais e sem desvinculação da oligarquia rural, que era a fonte das novas elites dominantes. Alguns acadêmicos denominaram esse período como projeto nacional desenvolvimentista, enquanto outros o chamaram de Era Vargas, já que o projeto político foi liderado pela figura política de Getúlio Vargas, que governou o país de 1930 a 1945.

No comando do governo, Vargas adota políticas públicas de incentivo a industrialização, como a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e do Banco do Brasil. Implementa medidas protecionistas, como tarifas alfandegárias e subsídios, para fortalecer a indústria nacional. Estimula ainda à produção de bens de consumo duráveis, como eletrodomésticos e automóveis.

O pós-Segunda Guerra Mundial, demarcado a partir de 1945 gera um crescimento acelerado da indústria brasileira, impulsionado pelo processo de substituição de importações, além do aumento da urbanização e da classe média, o que aponta para novos índices de desigualdades sociais. O Brasil se consolida como um país industrializado, com participação e subordinação no cenário internacional.

O governo brasileiro implementou políticas públicas que favoreciam os fazendeiros, como créditos agrícolas, pesquisa e desenvolvimento tecnológico e infraestrutura para o escoamento da produção. Há nesse período uma intensa interdependência entre o modelo industrial e a agricultura, o que decorre que o processo de industrialização gerou um ainda uma série de problemas no campo, como a degradação ambiental, a concentração de renda e a questão fundiária. E tais questões estavam vinculados a um movimento mundial que ficou conhecido como a Revolução Verde, que se baseava na alta e acelerada produção de “variedades modernas”, um ciclo de inovações genético-químicas, que vão da produção de insumos químicos, os destruidores agrotóxicos, a investimentos em processos mecanizados como a irrigação, o uso de maquinários, mantendo a centralização de terras, e produzindo sementes em laboratórios.

Os defensores da Revolução Verde defendiam a valorização do progresso e consequentemente o desenvolvimento. Justificavam-se pela égide da produção de alimentos para solucionar o problema da fome no mundo, o que não aconteceu. O que foi sentido foi um agravamento das questões ambientais, agravo aos saberes dos povos tradicionais e originários, a redução da diversidade de sementes. Sob a análise de Pereira (2012, p.685), “o conhecimento da natureza e a reprodução da vida estão ameaçados pelo processo de dominação e difusão do pacote da chamada agricultura moderna da Revolução Verde.”

Nesse período, os camponeses eram induzidos a se vincularem às regras do mercado e forneciam mão de obra barata para a nascente indústria, e a partir de então, inicia-se um alarmante êxodo rural, com grande número de camponeses trabalhando como operários nas cidades, com baixos salários, devido a grande quantidade de mão de obra. Os que permaneciam no campo, produziam ainda alimentos para abastecer as cidades a preços muito baixos, controlados pelo governo e com o objetivo principalmente de alimentar a classe operária e de manter esses últimos em atividade, gerando altos lucros para as indústrias. Um período marcado pela marginalização camponesa em favor do capital e de suas promessas. Além disso, Stédile (2012) declara que:

[...] a lógica do modelo de industrialização dependente atuava permanentemente de forma contraditória e complementar, em que os camponeses, ao mesmo tempo em que se reproduziam e se multiplicavam enquanto classe, tiveram parcelas crescentes de seus membros migrando para as cidades e se transformando em operários. Na estrutura da propriedade da terra, a lógica contraditória se repetia. Por um lado, havia a multiplicação de pequenas propriedades, pela compra e venda e reprodução das unidades familiares. E, por outro lado, em vastas regiões, a grande propriedade capitalista avançava e concentrava mais terra, mais recursos. E, no geral, havia uma tendência histórica, natural da lógica de reprodução capitalista, de que a propriedade

da terra, que já nasceu em bases latifundiárias, continuava na média se concentrando ainda mais (Stédile, 2012, p. 32).

Sobre a reação dos camponeses as condições impostas, sob o avançar capitalista no processo de industrialização, Fernandes (2008) afirma que esses sempre enfrentaram o latifúndio e se opuseram ao Estado, representante da classe dominante. E que a resistência camponesa se manifestava em diversas ações, criando formas de organização e articulação na luta pela terra e na luta pela reforma agrária, nas chamadas Ligas Camponesas⁵, que se constituem enquanto diferentes formas de associações e os sindicatos dos trabalhadores rurais.

As Ligas Camponesas realizaram diversas ações com o objetivo de reivindicar e conquistar direitos sociais. Organizaram congressos para discutir formas de solucionar a pobreza em que vivia a maior parte dessas pessoas. Promoveram também comícios e marchas pelas ruas de diversas cidades com o objetivo de tornar visível para toda a sociedade as precárias condições de vida dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, bem como suas reivindicações (Gasparetto; Teló, 2021, p. 21).

A organização dos camponeses e a reação das elites agrárias e do Estado, geraram diversos conflitos e para atender e impedir as ações dos/das trabalhadores/trabalhadoras o governo converteu as ligas camponesas em organizações ilegais para perseguir e reprimir suas manifestações e pautas, assim como descrito por Fernandes (2008):

Em todo o país, diversos conflitos e eventos foram testemunhos da organização camponesa no início da segunda metade do século XX. As lutas dos pequenos proprietários, dos arrendatários e dos posseiros para resistirem na terra, juntamente com as lutas dos trabalhadores assalariados e os congressos camponeses, desenvolveram o processo de organização política do campesinato. Crescia a luta pela reforma agrária e o Partido Comunista Brasileiro - PCB,- e a Igreja Católica, entre outras instituições, disputaram esse espaço político, interessadas nesse processo. As Ligas Camponesas surgiram por volta de 1945. Elas foram uma forma de organização política de camponeses que resistiram a expropriação e a expulsão da terra. Sua origem está associada a recusa ao assalariamento. Foram criadas em quase todos os estados brasileiros e tinham o apoio do PCB, do qual eram dependentes. Em 1947, o governo decretou a ilegalidade do Partido e com a repressão generalizada, as ligas foram violentamente reprimidas, muitas vezes pelos próprios fazendeiros e seus jagunços (Fernandes, 2008, p. 4.)

Apesar da tentativa de silenciamento das Ligas Camponesas, entre as décadas de 1950 e 1960, aprofundou-se o debate que já inquietava a sociedade em torno da questão agrária no Brasil, com vistas a trazer soluções para os problemas causados pela propriedade privada da terra, centralizada nas mãos de proprietários, com gigantescas áreas improdutivas, os

⁵ “As Ligas Camponesas foram o principal movimento camponês de massas da década de 1960 e colocaram, na ordem do dia, sua palavra de ordem: reforma agrária na lei ou na marra.” (Stédile, 2012)

latifúndios. Uma herança colonialista que gerou desigualdades no campo, com reflexos em toda estrutura da sociedade brasileira.

A organização popular em movimentos que reivindicavam melhores condições de vida no campo, passou a destacar-se ainda mais no cenário político, mesmo que cercado por conflitos entre os interesses da classe trabalhadora do campo, das elites agrárias burguesas e de seu maior representante, o Estado brasileiro. As ligas ressurgiram em 1954, com ampla força combativa em vários estados do Nordeste e em outras regiões do país, organizando, orientando, realizando formação de base para a luta da classe trabalhadora do campo em defesa de terra e da reforma agrária.

Neste mesmo ano, o PCB criou a União do Lavradores e Trabalhadores Agrícolas - ULTAB, que se organizou em quase todo o território nacional. Com essa forma de organização, o Partido pretendia realizar uma aliança camponesa operária. Em 1962, as ligas realizaram vários encontros e congressos, promovendo a criação de uma consciência nacional em favor da reforma agrária. A ação das ligas era definida na luta pela reforma agrária radical, para acabar com o monopólio de classe sobre a terra. Em suas ações, os camponeses resistiam na terra e passaram a realizar ocupações. O crescimento da luta pela terra dimensionava a questão agrária, colocando a reforma agrária na pauta política. Esse avanço foi acompanhado por disputas pela sua representação. A ULTAB era controlada pelo Partido Comunista. A Igreja Católica estava dividida em dois setores: o conservador e o progressista. O primeiro, no Rio Grande do Norte, criou o Serviço de Assistência Rural. Em Pernambuco criou o Serviço de Orientação Rural e no Rio Grande do Sul a Frente Agrária Gaúcha. O segundo setor da ação católica era liderado pela Confederação dos Bispos do Brasil - CNBB, e formou o Movimento de Educação de Base, que trabalhava com a alfabetização e com a formação política dos camponeses (Fernandes, 2008, p. 5).

A década de 1960 foi de grande relevância para o debate em torno da questão agrária e enfrentou o momento mais delicado da nossa história, considerando que esse debate foi eminentemente silenciado pela conjuntura do golpe militar que a República Brasileira sofreu em 1964. Entretanto, muitos trabalhadores e as trabalhadoras, intelectuais orgânicos dentro dos movimentos, avançavam na produção de conhecimento coletivo, para o enfrentamento as contradições do sistema capitalista, que produzia desenfreada desigualdades.

A luta incessante contra o latifúndio firmou a identidade de milhares de trabalhadores e trabalhadoras rurais enquanto classe trabalhadora do campo. As gerações que se somam, frutos de um legado de resistência, continuam a lutar por terra. Sejam os indígenas para legitimar o que sempre lhes pertence, sejam os quilombolas na luta pelo reconhecimento das terras onde se estabeleceram quilombos, que resistiram a violência da escravidão, agricultores, camponeses, que se constituem classe trabalhadora, almejam a terra para semear justiça e igualdade.

Após intenso processo de reivindicação dos povos do campo organizados nas Ligas Camponesas, suas manifestações e pressões, tornam-se pauta dentro do governo João Goulart,

e no dia 13 de março de 1964, anunciou as reformas de base, que incluía a Reforma Agrária. Jango em seu discurso afirmava que a reforma agrária não era capricho de um governo ou programa de um partido. É produto da inadiável necessidade de todos os povos do mundo. Aqui no Brasil, constitui a legenda mais viva da reivindicação do nosso povo, sobretudo daqueles que lutaram no campo. E continuou anunciando que faria a desapropriação de terras à beira das estradas em um prazo de sessenta dias, o que enfurece os latifundiários.

Como garantir o direito de propriedade autêntico quando, dos quinze milhões de brasileiros que trabalham a terra no Brasil, apenas dois milhões e meio são proprietários?”, questionava João Goulart, no histórico Comício da Central do Brasil, em 13 de março de 1964. (Ramos, 2024)

A reivindicação dos trabalhadores camponeses era por regularização da propriedade e posse da terra, o que para a classe trabalhadora do campo representa a Reforma Agrária, que trata-se da democratização do acesso à propriedade da terra, com garantia de acesso e distribuição para todos que desejam produzir e usufruir delas (Stédile, 2012). Essa ideia causou revolta entre os latifundiários e Jango não conseguiu dar continuidade ao seu intento, que não simbolizava todo ideário defendido, mas representava um primeiro passo na luta.

Em 31 de março de 1964 o Governo João Goulart sofreu um Golpe Militar, fato que se constituiu também como um golpe contra os trabalhadores e trabalhadoras do campo, considerando que Jango fez um anúncio importante sobre a Reforma Agrária, o que teria causado revolta entre as oligarquias rurais. As forças militares passaram a presidir os rumos da república e contaram com a colaboração de organizações ruralistas, como a Sociedade Rural Brasileira (SRB). Importante destacar que no primeiro ano de Regime Militar (1964), foi aprovado o Estatuto da Terra, que conforme Welch (2012, p. 148),

Numa aparente contradição, a administração inicial da ditadura militar conseguiu aprovar no Congresso Nacional a primeira lei de Reforma Agrária, em novembro de 1964. O Estatuto da Terra definiu Reforma Agrária como “o conjunto de medidas que visam a promover melhor distribuição da terra mediante modificação no regime de posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e do aumento da produtividade” (apud Bruno, 1995, p. 5). Contudo, tal como a Lei de Terras de 1850, o estatuto de 1964 foi escrito “pra inglês ver”. O documento foi elaborado por um comitê executivo de revisores do próprio regime, com vistas a eliminar o latifúndio e promover a agricultura familiar pela redistribuição de terras, apostando na formação de uma classe média rural. A essência do estatuto final, entretanto, foi transformada pelos representantes dos latifundiários no Congresso.

No entanto, segundo Welch 2012 p. 148) os ruralistas em uma articulação histórica alteraram o conteúdo do Estatuto, ou seja, seus objetivos e linguagem, de modo que o

financiamento do estado fosse revertido apenas para a modernização da agricultura de larga escala nacional, o que foi determinante para o delineamento da Revolução Verde. Ocorre então, a intensificação dos conflitos na terra, por meio das expropriações, dos despejos, das expulsões e o grande aumento do êxodo rural, deslocando de mais de 20 milhões de camponeses para as periferias das cidades.

As consequências do golpe e das primeiras ações da administração militar passaram a ser sentidas por toda sociedade, pelo seu caráter autoritário, pela violação de direitos humanos, pela censura e também pelos impactos que causavam aos indígenas e camponeses, considerando que os trabalhadores rurais organizados vivenciavam um crescente movimento de luta pela terra e outros direitos sociais, e como toda e qualquer força popular que se opunha ao regime, foram coagidos e perseguidos. Além disso, o Regime Militar pelos seus longos vinte anos de vigência, representou um imenso retrocesso, assim como afirma Fernandes (2008, p. 5),

O golpe significou um retrocesso para o País. Os projetos de desenvolvimento implantados pelos governos militares levaram ao aumento da desigualdade social. Suas políticas aumentaram a concentração de renda, conduzindo a imensa maioria da população à miséria, intensificando a concentração fundiária e promovendo o maior êxodo rural da história do Brasil. Sob a retórica da modernização, os militares aumentaram os problemas políticos e econômicos, e quando deixaram o poder, em 1985, a situação do País estava extremamente agravada pelo que fora chamado de "milagre brasileiro".

Segundo Fernandes, os danos causados pelo golpe no campo, por meio dos projetos de desenvolvimento que se configuraram com o avanço do capitalismo e do discurso dos militares em torno da modernização tecnológica em setores da agricultura, produziram um aumento das desigualdades sociais, tornando os ricos cada vez mais ricos, produzindo uma miséria sem precedentes e o aumento da concentração fundiária, registrando-se o de maior êxodo rural da história do país. Sobre as pretensões dos militares, o autor declara que:

Em seu pacto tácito, os militares e a burguesia pretendiam controlar a questão agrária, por meio da violência e com a implantação de seu modelo de desenvolvimento econômico para o campo, que priorizou a agricultura capitalista em detrimento da agricultura camponesa. Ainda, o governo da ditadura ofereceu aos empresários subsídios, incentivos e isenções fiscais, impulsionando o crescimento econômico da agricultura e da indústria, enquanto arrochava os salários, estimulava a expropriação e a expulsão, multiplicando os despejos das famílias camponesas. Essas ações políticas tiveram efeitos na questão agrária, intensificando ainda mais a concentração fundiária. O Brasil se transformou no paraíso dos latifundiários e os camponeses foram forçados a migração pelo território brasileiro e para o Paraguai. O ataque contra os trabalhadores, e especificamente contra os camponeses, agregou novos elementos à questão agrária, aumentando e expandindo os conflitos, fazendo eclodir as lutas camponesas (Fernandes, 2008, p. 5).

A luta e a resistência dos trabalhadores emergiram de forma organizada contra os que buscavam expulsá-los da terra, aumentando assim os conflitos no campo e o governo passou a reprimir com extrema violência a força camponesa que lutava por terra. De acordo com Fernandes (2008, p. 5),

De meados da década de 60 até o final da década de 70, as lutas camponesas eclodiam por todo o território nacional, os conflitos fundiários triplicaram e o governo, ainda na perspectiva de controlar a questão agrária, determinou a militarização do problema da terra. A militarização⁶ proporcionou diferentes e combinadas formas de violência contra os trabalhadores. A violência do peão que é o jagunço da força privada, muitas vezes com o amparo da força pública. A violência da polícia, escorada na justiça desmoralizada, que decretou ações contra os trabalhadores, utilizando recursos dos grileiros e grandes empresários, defendendo claramente e tão somente os interesses dos latifundiários. No ano derradeiro do governo militar, 1985, os jagunços dos latifundiários e a polícia assassinavam um trabalhador rural a cada dois dias.

Nas décadas de 1970 a 1980 a luta pela terra continuou intensa, apesar de ainda estarmos sob o Regime Militar que perdurou até 1985. A concentração de terras e os diversos problemas enfrentados pelas populações do campo foram denunciadas e pautadas pelo movimento social como entraves para promoção da igualdade e justiça social.

A concentração de terras nas mãos de uma minoria de latifúndios já contestada e denunciada pelos movimentos sociais como um fator de desigualdade social, visto que a legislação vigente, desde a Lei de Terras, limita o acesso à terra por parte dos camponeses e trabalhadores rurais sem terra. O que faz com que esses trabalhadores permaneçam lutando por ações efetivas dos governos para democratizar o acesso à terra e corrigir as injustiças históricas de sua má distribuição. O MST realiza como forma de pressionar o governo diversas ocupações de áreas improdutivas e essas ocupações são combatidas com violência pelos latifundiários, gerando torturas, expulsões das terras e muitas vezes assassinatos. Após mais de cinco séculos, desde a chegada dos portugueses, a concentração fundiária⁷ é um problema que não é enfrentando pelo Estado com a seriedade que precisa e a urgência necessária.

É evidente a força da bancada ruralista nos rumos da histórica política fundiária no Brasil. A denúncia precisa continuamente ser feita nas bases populares, já que esses mesmos ruralistas dominam também os meios de comunicação. Dito isso, Gasparotto; Teló (2021) reforçam que:

⁶ A “militarização” é uma estratégia que vem sendo utilizada também nas escolas, após o golpe de 2016. Em Valença, localizada na Bahia, as três das maiores escolas de Ensino Fundamental-Séries Finais foram militarizadas durante os anos de 2016 e 2022. Precisamos ter clareza quanto as suas reais intencionalidades no campo pedagógico.

⁷ Os dados mais recentes encontrados nas pesquisas realizadas referem-se ao senso de 2017 e podem ser acessados em documento analítico produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, e encontra-se no link: https://www.ibge.gov.br/apps/atlasrural/pdfs/02_00_Texto.pdf.

No Brasil existe uma grande concentração da propriedade da terra. Isso gera pobreza, desigualdade e violência contra as comunidades tradicionais e trabalhadoras e trabalhadores rurais. A relação entre concentração, desigualdade e violência está no centro do que chamamos de questão agrária brasileira. Esse conceito, denominado questão agrária, sintetiza um conjunto de problemas sociais, econômicos e ambientais relacionados à posse, ao domínio e à concentração da propriedade da terra. Isso significa que poucas pessoas, os mais ricos, são donos de muitos hectares de terra. Enquanto isso, trabalhadores e trabalhadoras rurais, povos e comunidades tradicionais, têm dificuldade para adquirir terras e permanecer no campo (Gasparotto; Teló, 2021, p. 6).

Ainda no período da Ditadura, que demarca um capítulo da nossa história de censura, de opressão, é importante citar a atuação da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA) e de outras importantes entidades e organizações do campo como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) ligada a linha progressista da Igreja Católica, criada em 1975, e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), criada em 1963, enfrentando ameaças e perseguições política (Sauer, 2012).

Sauer (2012) afirma que os movimentos sociais agrários retornaram e deram um caráter nacional às lutas no final da década dos anos de 1970, período em que já se percebe o enfraquecimento dos governos ditatoriais e inicia-se uma luta pela redemocratização do país. Surgiu, então nesse contexto de disputas e conflitos, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), que foi oficialmente fundado em janeiro de 1984, durante o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado na cidade de Cascavel, no Paraná. O movimento se consolidou como um dos principais movimentos sociais na luta pela reforma agrária e que através de sua estrutura organizativa em vários estados do país, realizou ocupações de terras, manifestações públicas e outras ações a fim de iniciar o governo a tomar medidas para solucionar os problemas do campo. Importante destacar ainda que:

O MST não é resultado de uma proposta política de um partido, não é fruto de uma proposta da Igreja, nem do movimento sindical. Embora tenha conseguido apoio da conjugação dessas forças políticas, o MST é uma realidade que surgiu da lógica desigual do modo capitalista de produção. (Fernandes, 2001. p. 60).

O período entre 1945 a 1985 foi marcado por muitos conflitos no campo, onde a organização popular, através de diversos movimentos sociais, enfrentava a força dos latifundiários e de seus jagunços, além do enfrentamento à repressão dos governos militares contrários à luta pela terra e pela Reforma Agrária. Vale ressaltar que:

A história da propriedade da terra no Brasil e em toda a América Latina é a história dessa expulsão. A contínua expropriação do camponês, do pequeno proprietário que perde a terra pela impossibilidade de concorrer com seus produtos no mercado, dos posseiros que trabalham na terra em que nasceram e cresceram, mas nunca detiveram

a propriedade jurídica desta terra desta forma, sendo passíveis a processos de expulsão, dos assalariados que foram sendo sistematicamente substituídos pelo maquinário e, sobretudo, o assassinato de famílias inteiras, são expressões desta história. Violências estas, as mais diversas, efetuadas pelas grandes empresas ou grandes proprietários rurais, os “coronéis” brasileiros e seus jagunços (Verdério, 2013, p. 2).

Quadro 01: Organização econômica, fases de produção capitalista e Classes

PERÍODOS HISTÓRICOS	40.000 a.C-1500	1500-1850	1850-1930	1930-1990	1990-Dias atuais
MODO DE PRODUÇÃO	Pré-colonial Comunismo Primitivo	Capitalismo Mercantil ou Agroexportador	Transição do Escravidão/ Modelo Agroexportador/ Capitalismo	Capitalismo Industrial	Capitalismo Financeiro/ Agronegócio
USO E PROPRIEDADE DA TERRA	Já existia uma agricultura entre os povos originários- Propriedade Comunal-	Forma de produção Plantation Escravidão Colonial	Regime de Propriedade Privada - Primeira lei de terras Concentração de Terras/Latifúndios	Concentração Fundiária Latifúndios Pequenos produtores	Latifúndios Agronegócio Demarcações De terras indígenas Reconhecimento de territórios remanescentes de quilombos Conflitos continuam
CLASSES SOCIAIS	Não existiam um sistema de classes sociais ou de subordinação/ Hierarquização e respeito a sabedoria dos mais velhos	Senhores de Engenho e Escravos	Latifundiários Campeiros e trabalhadores sem terra (Ex- Escravidados) Colonato(Trabalhadores que vinham da Europa) Campeinato	Operários/ trabalhadores trabalhadoras assalariados Empresários Industriários Latifundiários	Operários/ Trabalhadores trabalhadoras assalariados Empresários Industriários Latifundiários Ruralistas do Agronegócio

Fonte: Elaboração própria, com base em Stédile (2012).

Ainda em 1985, por força do processo de redemocratização e sob a pressão dos movimentos sociais, tivemos a aprovação da Lei da Reforma Agrária, no entanto, esse avanço se limitou a vontade política que trouxe diversos entraves ao processo, sobretudo pela influência de uma bancada ruralista no Congresso Nacional, que vem representando veementemente os interesses dos latifundiários em manter a concentração de terras, que persiste como um problema grave, que alarga as desigualdades sociais no campo. O novo modelo de desenvolvimento do Campo nesse período está sob o controle e comando do capital financeiro

globalizado, que se caracteriza pela acumulação de riquezas, mas que precisa controlar a produção de mercadorias, na indústria, nos minérios e na agricultura (Stédile, 2012).

Demarcada por profundas contradições, pós período de redemocratização do país, que se dá efetivamente após a aprovação da Constituição de 1988, as décadas dos anos de 1990 e 2000, o país segue sob o comando dos governos de José Sarney (1985-1990), Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), influenciados pelo neoliberalismo e pela crescente internacionalização da economia, que determina diretamente as decisões governamentais e estabelece a abertura comercial, a contenção de gastos públicos e a privatização de empresas estatais importantes. Observa-se os ruralistas (os latifundiários) ascenderem a um novo conceito agrícola, o agronegócio, bem como a modernização da agricultura e o aumento dos graves problemas sociais já existentes no campo, mantendo-se a concentração de terras em seus vigorosos latifúndios, alargando-se as desigualdades sociais, o desemprego e os conflitos por terra. Assim, como afirma Caldart (2011, p. 21),

De um lado estão as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre eles a crise do emprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade. De outro a reação da população do campo, que não aceita essa marginalização/exclusão, e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação.

Há um vigoroso aumento das conflitualidades no campo durante esse período e sobretudo, nos governos do então presidente Fernando Henrique Cardoso, ocasionadas pelo que já foi dito anteriormente: as contradições gestadas pela concentração de terras e as desigualdades sociais por elas produzidas. O então presidente em seu primeiro mandato realizou uma ampla política de assentamentos rurais, com a tese de que não existiam tantas famílias sem-terra (Cardoso apud Fernandes, 1991, p10). Entretanto, em seu segundo mandato agiu reprimindo as manifestações e ocupações realizadas pelos trabalhadores e trabalhadoras sem-terra, assim como nos relata Fernandes (2003, p. 2),

Nas eleições de 1994 e 1998, Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi eleito presidente, sendo que no primeiro mandato realizou uma ampla política de assentamentos rurais. Nesse período, o governo defendia a tese que não havia mais latifúndios no Brasil e que não existiam tantas famílias sem-terra (Cardoso, 1991, p.10). Desse modo, acreditava que assentando somente as famílias acampadas, o problema agrário seria resolvido. Todavia, com os massacres de Corumbiara, no Estado de Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Estado do Pará, em 1996, e com o crescimento das ocupações de terra durante o seu primeiro mandato, que passou de vinte mil famílias em 1994, para setenta e seis mil famílias em 1998, o governo FHC viu a sua tese cair por terra. Em seu segundo mandato, FHC mudou de estratégia e desenvolveu

uma política agrária extremamente repressora, criminalizando a luta pela terra e desenvolvendo de uma política de mercantilização da terra. Desse modo, criou duas medidas provisórias: uma em que determinava o não assentamento das famílias que participassem das ocupações de terra e outra que determinava a não vistoria das terras ocupadas por dois anos, quando ocupadas uma vez e por quatro anos quando ocupada mais de uma vez.

O governo de FHC não tinha um projeto para combater a concentração fundiária e forjou ações que retardaram ainda mais a Reforma Agrária e representou um retrocesso na discussão sobre a mesma, sobretudo a criminalização das ações dos movimentos sociais quanto a ocupação de áreas improdutivas sob o controle dos latifundiários. O neoliberalismo vem contribuindo desde então, para um significativo “enfraquecimento” orgânico dos movimentos sindicais e camponeses no Brasil.

Os ruralistas adotaram uma estratégia de rebranding⁸. Apresentando o latifúndio como uma empresa rural, vendendo seu produto e mascarando a realidade de exclusão e desigualdade no campo. Uma manobra para dissociar a imagem do agronegócio do latifúndio e a tentativa de mascarar as questões sobre a concentração de terras denunciadas pelos movimentos sociais. A tática dos ruralistas vem contribuindo para uma aceitação e defesa social do agronegócio, dos empresários camponeses, criminalizando e marginalizando dos movimentos que lutam pela terra, mascarando a realidade rural brasileira e os objetivos das lutas desses movimentos sociais que se faz por justiça social e reforma agrária. No entanto, as alterações provocadas são cada vez mais perceptíveis, visto que:

[...] Basta olhar para o campo, e veremos as variadas formas de manutenção das relações sociais capitalistas: pouca gente no campo (ao contrário de vermos camponeses vivendo na e da terra); uma paisagem homogênea com o aumento das monoculturas exclusivas para exportação (nada do que se produz vai para as mesas das pessoas, tudo vai ser comercializado fora do país). Ainda, o objetivo da produção do campo mudou. E um exemplo disso é que, ao invés de alimentar as pessoas, a plantação predominante está voltada para a produção de combustíveis (Taffarel; Santos Jr.; Escobar, 2010, p. 121).

As ações dos ruralistas são articuladas utilizando-se da lógica empresarial, organizando as fazendas como grandes empresas, articuladas a uma estrutura política muito bem organizada, com uma bancada no Congresso Nacional que tem pautado seus interesses e derrotado projetos importantes para o campesinato e os movimentos sociais, entre eles a Reforma Agrária. Outra grande aliada nessa articulação orquestrada do agronegócio é a grande mídia, colaboradora na venda da imagem do agronegócio (Agro é tech, Agro é pop, agro é tudo), sobretudo a televisiva,

⁸ Conceito de Marketing empresarial usado como o ato de ressignificar a imagem percebida de uma empresa ou produto. O objetivo do rebranding é mudar a percepção do público com relação à marca.

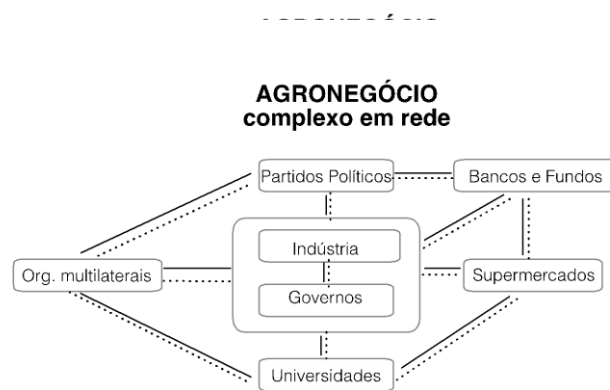
que chega a um maior número de lares, com uma publicidade positiva sobre as ações do agronegócio e divulgações pejorativas sobre as ocupações de terras que são realizadas, pautando-se em critérios muito bem definidos pelo MST.

O agronegócio desrespeita e invade ainda terras indígenas e territórios quilombolas, violenta a estrutura social e cultural de viver desses povos em favor da concentração e ampliação das suas terras. Fernandes (2017) nos indica a complexidade desse sistema que se coloca como única alternativa de desenvolvimento. Abaixo fluxogramas produzidos por Fernandes para explicitar o funcionamento do agronegócio:

Figura 01: Agronegócio Complexo de Sistemas

Figura 02:

Agronegócio



Complexo em rede

Autor: Fernandes, 2017, p. 2)

O agronegócio é a materialidade do capitalismo no campo, apresenta-se como um sistema sofisticado e ao mesmo tempo complexo, pois compreende seu poder de articulação política, bem como seu alto poder de produção de monocultura, utilizando-se para isso de alta tecnologia, financiada pelo próprio Estado, através de fundos de investimento, de fornecimento de infraestrutura para escoamento de produção, de pesquisa fomentadas por instituições públicas para melhoramento genético, bem como por seu poder ideológico. Dito isso, conclui-se ainda que:

O capitalismo uniu um conjunto de sistemas criando um complexo em que a agricultura e a pecuária são o centro do complexo porque é o fornecedor de matérias-primas para o sistema industrial que se utiliza e produz tecnologia com apoio do sistema financeiro e domina o sistema econômico, contando com um sistema ideológico que transforma o complexo em totalidade, fazendo com que agricultores, empresários, governantes acreditem que trata-se do único modelo possível. Esse

complexo de sistema está articulado em rede e envolve um conjunto de instituições. (Fernandes, 2017, p. 2)

No contexto das disputas entre projetos de campo, as configurações da esquerda em torno do projeto de sociedade que representasse o interesse da classe trabalhadora e se configurasse como uma esperança no cenário político, fez com que movimentos sociais e trabalhadores se articulassem em torno do nome de Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores-PT), que governou o país por 8 anos, 2004 a 2012 e fez a sucessora a Presidenta Dilma (PT), essa sofreu um golpe de Estado em 2016 e não pode concluir seu mandato legítimo. Esse período ficou conhecido como pós-neoliberal ou neo-desenvolvimentista.

O que se percebe é que durante os governos citados, visando corrigir as injustiças sociais históricas e combater as desigualdades há implementação de relevantes políticas públicas direcionadas ao combate à pobreza rural e à promoção da reforma agrária, bem como um aumento do ritmo de assentamentos de famílias, comparadas as décadas anteriores. Além disso, a expansão do crédito rural que facilitou o acesso dos pequenos agricultores ao financiamento e com isso a possibilidade de produzir melhor e com mais qualidade.

Importante destacar que tais políticas oportunizaram o fortalecimento da produção da agricultura familiar e a promoção da diversificação da produção através de programas de apoio, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar- PRONAF e no contexto da escolarização do homem e da mulher do campo, a partir da Educação do Campo, programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) são conquistas importantes da luta social e podem ser percebidos através do que afirma, Fernandes, et al. (2020, p. 5):

Em todos os governos, o campesinato tem sido visto como um anexo da agricultura capitalista. Desde a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), em 1996, os governos fomentam esta condição de dependência, da produção subordinada ao agronegócio. Em 1998, com criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e de 2003 a 2016, a criação de diversos programas, como por exemplo: do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Planapo), das ações de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater), dos Programas Terra Sol e Terra Forte para promover a agroindustrialização e a comercialização, abriu possibilidades para fortalecer o processo de emancipação do campesinato.

Ocorreu ainda uma participação ativa dos movimentos sociais, sobretudo da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do MST, na indicação de cargos de alto escalão nos governos do Partido dos Trabalhadores-PT, contudo, a disputa no campo gerada pelas contradições, fez com que os ruralistas continuassem a pressionar as decisões do governo, impedindo, mobilizando e

influenciando a sociedade contra a política agrária, e nos governos Dilma decorre uma redução nas ações pautadas pelos movimentos advindas dessa pressão. Para descrever a delicadeza do contexto daquele período, Fernandes (2008, p.6) declara que:

Embora a esperança seja de todos, a realidade não apresenta indicadores de muita confiança. Não há no Congresso Nacional uma conjunção de forças favoráveis à reforma agrária. Nos escalões do governo, parece-nos que existe muito mais uma proximidade política com o paradigma do capitalismo agrário do que para com o paradigma da questão agrária, de modo que a questão agrária pode ser tratada como problema inexistente, e ainda poderemos ouvir que o tempo da reforma agrária já passou. Se isso for fato, os assentamentos serão tratados como política compensatória e novamente os movimentos camponeses enfrentarão um enorme retrocesso na luta pela reforma agrária.

O golpe sofrido pela presidenta Dilma em 2016, escancara a realidade articulada por membros de dentro do governo e do capitalismo agrário. A bancada ruralista e a bancada evangélica lideram o processo de articulação no Congresso em torno do impeachment, que apontam para um período sombrio para as políticas sociais, iniciado por Michel Temer, até então vice-presidente, mas que assume o governo pós-golpe.

As políticas mundiais apontam e corroboram para o crescimento da extrema ultradireita e dos seus ideais fascistas no Brasil, e a eleição de Jair Bolsonaro⁹ reafirma a crise interna deflagrada em todos os campos, assentada em discursos que alimentam o ódio contra a esquerda, sobretudo contra os petistas, estimulando a violência armada contra o campesinato, e ainda zombando e apoiando a invasão de terras indígenas e quilombolas, desencadeando uma série de ações de apoio ao agronegócio e destruindo políticas importantes para a classe trabalhadora:

Desde o início, o governo está demarcando uma postura de destruição de políticas de educação, pesquisa, saúde e, no campo, extinguindo, descontinuando ou reduzindo políticas criadas nos governos Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, como o PRONERA, PAA, PNAE, Planapo, Ater, dos Programas Terra Sol e Terra Forte e etc. A política de reforma agrária foi uma das mais atingidas[...] O governo criou a Secretaria Especial de Assuntos Fundiários e a entregou a Luiz Antônio Nabhan Garcia, ex-presidente da União Democrática Ruralista (UDR) uma das organizações defensoras dos privilégios dos latifundiários (Fernandes, 2020, 339).

⁹ Importante registrar que durante o Governo Jair Bolsonaro, a Organização Mundial da Saúde, OMS, declarou a crise em Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, Covid-19. A doença estava sob o mais alto nível de alerta desde janeiro de 2020, mas o então presidente, minimizou e ignorou as orientações da OMS quanto ao necessário isolamento social. Negando a importância das medidas sanitárias e da vacina, criando um clima de desconfiança por parte da população, além de não respeitar as perdas de mais de 700 mil famílias que tiveram familiares mortos pelo vírus.

O Ex-presidente Jair Bolsonaro, foi polêmico em seus pronunciamentos, inclusive declarando na abertura Fórum de Investimentos Brasil¹⁰ que os indígenas eram latifundiários pobres em terras ricas. Outra declaração que aponta o viés e a concepção política do governo Jair Bolsonaro quanto a questão Agrária, foi a declaração feita pelo seu então secretário especial de Assuntos Fundiários, Luiz Antônio Nabhan Garcia, em que disse que o governo de Jair Bolsonaro (PSL) precisava enfrentar uma espécie de “maldição de viés político e ideológico”, arraigada nas instituições, se não quiser fracassar. E citou como decisão ideológica a desapropriação de uma área de 500 mil hectares, em Mato Grosso, com base em estudo antropológico que indicava a presença de “seis a dez índios” no local.

Tais declarações apontam os interesses por traz da política fundiária do citado governo, e do quanto retrocedemos no debate sobre a democratização de terras no Brasil, fortalecendo as perspectivas dos verdadeiros latifundiários. A Questão Agrária no governo Bolsonaro, seguiu o curso dos retrocessos e Fernandes (2020) traz dados importantes para nossa análise e conhecimento, quando afirma que:

No ano de 2019 a reforma agrária sofreu a maior retração da história, desde 1985, quando foram criados apenas 3 assentamentos. Em 2019 nenhum assentamento foi criado e nenhuma propriedade foi decretada para fins de Reforma Agrária. O governo Bolsonaro reconheceu apenas dois territórios quilombolas, que já tinham suas áreas delimitadas em anos anteriores como áreas do Programa Nacional de Reforma Agrária: a comunidade quilombola Povoado Forte, nos municípios de Nossa Senhora das Dores e Cumbe, estado de Sergipe (delimitado em 2017) e o Quilombo Invernada Paiol de Telha-Fundão, no município de Guarapuava, estado do Paraná (delimitado em 2014). Dois territórios conquistados depois de décadas de lutas das comunidades, sendo que o Quilombo Invernada conquistou o território após determinação judicial. [...]

[...] Não realizar a reforma agrária é uma estratégia do governo Bolsonaro, que tem defendido o uso de armas contra as ocupações de terra. O ano de 2019 foi marcado por despejos, violência contra as comunidades tradicionais e indígenas, acampamentos e assentamentos, pelo aumento de assassinatos. Desde a campanha eleitoral, o discurso de Jair Bolsonaro é caracterizado pela “criminalização” de movimentos e tem atingido as iniciativas de ocupação de terra defendendo que os ruralistas e latifundiários “devem reagir a bala aos ocupantes de terra. [...] [grifo nosso) (Fernandes, 2020, p. 12-13).

A Questão Agrária ainda é um entrave na construção de uma outra lógica de sociedade, mais justa, solidária e sustentável. A concentração de terras e luta pela sua democratização e acesso, a precarização do trabalho no campo, são cerne da violência no campo contra trabalhadores e trabalhadoras, contra os povos indígenas e quilombolas que defendem seus

¹⁰As informações aqui citadas são do jornal digital: Informações da imprensa: <https://www.cartacapital.com.br/politica/jair-bolsonaro-indigenas-sao-latifundiarios-pobres-em-terras-ricas/>.

territórios de produção de vida e cultura, pois os movimentos sociais são sempre recebidos ou surpreendidos de forma hostil e violenta pelos latifundiários e por seus representantes.

O complexo em rede envolve organizações multilaterais como a FAO e o Banco Mundial, governos nacionais, estaduais e locais, seus ministérios e secretarias, universidades, redes de supermercados, indústrias, bancos, fundos de investimentos e partidos políticos. Ninguém escapa do agronegócio. Seus tentáculos estão em todas as partes, concentrando terra, expropriando indígenas e camponeses, dominando mercados, mostrando-se competitivo também na produção de desigualdades e problemas ambientais. Questionar este complexo é visto como um pecado e os críticos são condenados pela inquisição do agronegócio. (Fernandes, 2017, p. 2)

Além disso, tem sido apontado por vários estudos que a situação de exploração sofrida pelos recursos naturais através do sistema agrícola implantando nas grandes áreas produtoras de *commodity*¹¹, produzem consigo um agravamento das desigualdades sociais e ambientais que precisam urgentemente serem barradas para o bem de toda a humanidade. Ou seja, a Reforma Agrária sendo urgente e necessária, precisará vir acompanhada de uma série de políticas públicas que se traduzem no fortalecimento desse novo modelo idealizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que se concretiza em uma transformação radical do modelo agrícola vigente, que se baseia na exploração desenfreada dos recursos naturais e na exclusão social.

A luta de cinco séculos dos que não aceitaram as condições impostas pelo colonizador, hoje centralizadas nas mãos dos latifundiários e do capitalismo, está intrinsecamente ligada ao pulsar da terra, onde a vida brota, mas que também sofre. De onde ecoa um clamor por mudanças urgentes e necessárias para a manutenção da sobrevivência de todos os seres vivos. Vozes que se levantam, o movimento das sociabilidades populares, clamando por um novo projeto para o campo que reconheça a dignidade dos/das trabalhadores/as rurais, a urgência de retomarmos nossa relação harmônica com a terra através da agroecologia, a urgente necessidade de uma sociedade mais justa e sustentável, de um campo sem exploração e opressão, onde a reforma agrária seja vivida e sentida em uma realidade concreta e em todas as suas nuances de esperança, mas não mais de espera.

A acumulação e a centralidade de riquezas e a produção de *commodity* são apropriações da produção capital. Em uma país de grandes propriedades centralizadas, de ricos cada vez mais

¹¹ O termo *commodity*, que em português significa mercadoria, tem longa tradição de uso tanto na economia política quanto em sua crítica. Diz-se que um recurso, um bem ou um serviço torna-se uma mercadoria quando é comprado e/ou vendido no mercado, adquirindo, portanto, um preço. Assim, o arroz torna-se uma mercadoria quando é produzido para ser vendido no mercado, o que não acontece quando é consumido diretamente pelo produtor ou canalizado para os consumidores por outros mecanismos que não os do mercado (por exemplo, sua distribuição direta por agências governamentais ou organizações de produtores). Da mesma forma, a força de trabalho humana torna-se uma mercadoria apenas quando é vendida no mercado, obtendo um preço representado pelo salário monetário. (Delgado, 2012, p.133)

ricos e de miséria extrema, esse é o modelo que produz as desigualdades sociais e conduz ou influencia os processos de decisão no nosso país. Mesmo diante de favoráveis condições em produzir para todos e de acabar com as injustiças sociais históricas, esses não o fazem.

No entanto, o projeto de campo idealizado pelos movimentos sociais, e já vivenciado em algumas experiências, sobretudo dentro do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, vai além da produção de alimentos e defende a soberania alimentar como um direito fundamental dos povos, a relação entre a produção agrícola e o meio ambiente, de uma produção da existência que se dê através das práticas agroecológicas, como caminho para definir políticas e estratégias de produção, de distribuição e consumo de alimentos sustentáveis e culturalmente adequados, garantindo o acesso à alimentação saudável e nutritiva para toda a população. O MST defende ainda, a pauta de um campo vibrante, lugar da cultura valorizada e da solidariedade.

Para os movimentos sociais do campo, é preciso que o país realize a Reforma Agrária para diminuir as desigualdades históricas, mas também é preciso pensar o campo em todas as suas dimensões. Pensar o campo como um lugar que produz saberes, cultura, espaço da diversidade, da multiplicidade, no sentido de construir reconhecimento sobre a contribuição dos trabalhadores e trabalhadoras do campo na formação/construção desse país. E, portanto, planejar e executar políticas públicas que fortaleçam o projeto idealizado por esses coletivos que incluem: uma educação referendada em suas diversas especificidades e territórios; o acesso as tecnologias e a infraestrutura básica, o acesso a saúde, políticas de valorização do trabalhador e trabalhadora do campo que garantam sua autonomia e logo o seu desenvolvimento equitativo. Para além disso, pensar uma outra lógica econômica e social no campo, capaz de contribuir para a criação de um país que garanta alimentos puros, livre de agrotóxicos, além de utilizar o seu potencial produtivo para garantir a soberania e a segurança alimentar de toda população. Assim,

Ter uma postura crítica ao agronegócio já não é mais um ato somente da academia. Neste carnaval de 2017, a Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense traz uma crítica ao processo de desterritorialização dos povos tradicionais: indígenas e camponeses que têm sido expropriados pelo modelo hegemônico. Em todo mundo a agricultura familiar ou camponesa se fortalecem diferenciando-se do agronegócio ao mesmo tempo que encontra-se subordinada a este império. Questionar o modelo produtor de commodities, que pratica o agroextrativismo nos países do Sul, reforçando sua economia dependente, é o caminho para superar esta condição de república de commodities. (Fernandes, 2017, p. 3)

Ou seja, é papel de toda sociedade, incluindo-se da escola através do seu processo formativo implementar uma discussão crítica ao agronegócio, denunciando suas reais intenções

e apontando outras alternativas possíveis, que respeitem e dialoguem com as perspectivas sustentáveis de produção agrícola.

1.4 MUDANÇAS POLÍTICAS E A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX NO BRASIL

O Século XX, inicia-se com mudanças importantes no Brasil, mas não apagam e nem repara as mazelas que marcam a nossa história que são constituídas do seu passado marcado pela invasão, exploração e escravização em torno do projeto e modelo econômico vigente. É um período marcado por transformações políticas, sociais e científicas em todo mundo, e no país apontam para um novo tempo, pelas mudanças políticas e sociais que aconteceram.

A transição da governança de Império para a República no Brasil, de acordo com Moraes (2013) é recebida com muita esperança de que a mesma trouxesse mudanças significativas para a sociedade, sobretudo para a população mais oprimida. No entanto, as mudanças desejadas não ocorreram nem transcenderam em alterações sociais significativas para a população pobre e marginalizada. As desigualdades sociais e econômicas se avolumaram.

Moraes (2013) aponta ainda que o período republicano é marcado por diversas contradições, embates e disputas de poder, alicerçados em três vertentes ideológicas: o liberalismo, o jacobinismo e o positivismo. Os grupos disputavam ideologicamente sua participação política com profundo interesse em obter vantagens.

Em seus escritos, a autora aponta que a Proclamação da República ocorreu em meio ao processo de modernização da nação, da criação do ideário de nação e da entronização deste ideário em cada ser nacional, influenciado pela ideologia do liberalismo e das abordagens positivista e higienista, que dominam as decisões do governo e direcionam o país sobre a égide da criação de uma nação moderna. No entanto, de acordo com Patto *apud* Moraes (2013, p. 33):

A proclamação da república não trouxe transformações econômicas, sociais ou políticas radicais, nem marcou o ingresso do Brasil no concerto das nações civilizadas. Ela não foi, como frequentemente se afirma, o desfecho das questões religiosa e militar do fim do Império, dos excessos cometidos pela Coroa ou da insatisfação dos fazendeiros com a abolição da escravatura; não foi também fruto de uma antiga e irreprimível aspiração republicana nacional, que se teria manifestado desde os movimentos revolucionários ocorridos depois da Independência; muito menos, expressão do desejo libertário de segmentos oprimidos das classes populares ou dos anseios liberais de uma nascente classe média urbana, que os militares representariam (Patto, 1999, p. 1).

A modernidade na visão dos republicanos, não combinava com o cenário social pós abolicionismo e de vultos migratórios, que contrastavam entre o desenvolvimento urbano e as contradições geradas pela exploração e configuradas na pobreza em rostos de negros livres e de

imigrantes pobres. “A teoria higienista é marcante neste momento histórico, pois através dela justifica-se o expurgo ou a transformação destas pessoas. Assim como a modificação das pessoas, se fazia necessário também a modificação do espaço. E o saneamento se fazia urgente, para que a modernidade ocorresse” (Moraes, 2013, p. 33).

Todo o aparato republicano é usado para disseminar a ideologia higienista, que demarca o início de um processo institucionalizado de racismo e preconceito, que contou com a participação de diversos setores, mas sobretudo da classe médica e enfrentou a desconfiança e a resistência das classes populares. “A teoria higienista trouxe consigo toda a carga pejorativa que se poderia usar para com aqueles denominados degenerados, pessoas do campo, negros, deficientes. A partir dela, a classe médica ganha destaque”(Moraes, 2013, p. 34).

As mazelas sociais, a tardia legitimação do direito a educação para toda população, perpassam pelas contradições oriundas do modo de reestruturação da sociedade brasileira no contexto da criação de um estado moderno, liderado pelo modelo capitalista de desenvolvimento, presentes no ideário republicano.

As ideologias positivistas e higienistas que embasaram teses sociais, influenciaram intelectuais, bem como as ações governamentais, estiveram e estão presentes no ideário social ainda hoje, através do racismo e dos preconceitos instituídos e institucionalizados.

A mistura de raças era denunciada como a causa daquela realidade. O caboclo, o mulato eram por ele apresentados como resultados degenerados da miscigenação. A hierarquia racial, na qual Lobato e intelectuais do período acreditavam, estabelecia que o branco era superior ao negro e que a mistura entre raças diferentes resultava em seres inferiores, degenerados, tal qual era apresentado o Jeca Tatu naquele momento (Stancik, 2005, p. 49).

Nessa mudança de modelos agrário exportador para o industrial e com a crescente industrialização dá-se início a nacionalização da economia. Destaca-se nesse período a constituição dos sindicatos pela classe trabalhadora, como forma de organização de movimentos de luta, e com isso o surgimento de uma oposição as forças conservadoras da elite burguesa e ruralista. Esses sindicatos, realizam greves a fim de pressionar o governo.

A Educação, não era vista como uma prioridade, aliás a afirmativa aponta um fato histórico, a educação nunca foi prioridade. Sobretudo na oferta para as camadas mais pobres e excluídas da sociedade. A mesma só começa a receber uma “determinada” atenção (por força de interesses) quando incide sobre os conhecimentos necessários para servir no chão das fábricas. As elites possuíam privilégios de acesso, enquanto a maioria da população, pobres e

miseráveis, que não tinham direito ao acesso, permanece analfabeta, ou seja, excluídos do processo educativo. Importante registrar que a maioria da população vivia no campo.

No contexto entre as mudanças é possível perceber que se concentrou nas cidades os interesses e as políticas de educação, beneficiando as elites burguesas, incluindo-se aí a concentração das escolas, universidades e centros de formação, que já vinham sendo instituídos pelos Jesuítas desde a colônia.

Segundo Calazans (1993) as políticas de educação para as populações rurais tiveram início somente a partir da década de 1930 do século XX. Definida como Educação Rural, essa destina-se segundo Ribeiro (2012) aos camponeses, ou seja, aquelas pessoas que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho.

Assim, o modelo de Educação Rural foi implantado para atender as expectativas do governo que influenciado pela ideologia higienista, tentava manter os trabalhadores e trabalhadoras no campo e com isso evitar o grande fluxo de migração causado pelo êxodo para os centros urbanos. Portanto, a Educação Rural na historicidade de sua elaboração e prática, ou seja, em todo bojo da sua concepção, estava envolta a um projeto político e econômico voltado para o meio rural. (Mota, 2010), e tinha como objetivo de promover a permanência dos trabalhadores no campo, mantendo as cidades “limpas” e saudáveis.

Acrescidos aos interesses já pontuados, Ribeiro (2012, p. 293) afirma que a Educação Rural “seguia aos modelos de educação realizado nos centros urbanos” e atendendo aos interesses da elite burguesa, em espaços muitas vezes improvisados ou cedidos dentro das áreas de latifúndio, com condições precárias, recebendo materiais que eram as sobras ou os inservíveis da cidade, “com crônicos problemas como, analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas, defasagem idade série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, salário e carreira dos mestres” assim como nos aponta Caldart, Arroyo e Molina (2011, p.10).

Com a instalação do Estado Novo, Getúlio Vargas instala-se no governo com ações centralizadoras e ditatoriais. A educação nesse período, que conta desde o século XIX até a década de 1960, foi demarcada como um campo de contradições e grandes desafios. O discurso oficial, pregava a universalização do ensino e a formação de cidadãos conscientes para a construção da nação, enquanto a realidade apontava a educação desigual, elitista e excludente, centrada na realidade urbana e que não atendia às necessidades e a diversidade da maioria da população. A política é nacionalismo das massas, estruturada no populismo e numa “democracia” populista, interferindo em toda a estrutura social.

A educação na era Vargas esteve voltada para a formação de mão de obra especializada que atendesse ao processo de industrialização emergente e de mecanização agrícola. Além disso, as demandas da indústria e a crise econômica que assolava o mundo geraram um grande êxodo de camponeses para a cidade, agravando-se os problemas e as desigualdades sociais. No que diz respeito as iniciativas e finalidades da educação no meio rural nesse contexto, Bicalho e Nascimento (2019, p. 4), afirmam que:

Neste período, o Ministério da Agricultura no governo de Getúlio Vargas patrocinou vários projetos destinados à capacitação da população rural, dentre os quais se destacam os seguintes: a) as colônias agrícolas, para incentivar e fomentar o cooperativismo e o crédito agrícola; b) os cursos de aprendizado agrícola, com o objetivo de formar capatazes rurais; c) os cursos de adaptação e qualificação profissional do trabalhador rural.

O discurso defendido, contrapunha-se ao acesso precarizado e desigual, que afetava sobretudo, as populações mais marginalizadas, que se encontravam nas favelas e vielas, como negros, indígenas e as populações das áreas rurais. Péssimas condições de infraestrutura, a quase ausência de professores com formação inicial¹² e a total desvalorização da profissão docente eram algumas das barreiras que desfavoreciam a universalização do ensino.

No que diz respeito a insatisfação popular, os moldes da educação que estava sendo ofertada despertaram a luta dos movimentos populares por educação, que acompanhavam discussões críticas que aconteciam em todo mundo e nas décadas dos anos de 1940 e 1950, lutaram por uma educação pública e gratuita, acessível a toda população, influenciando discussões em torno de políticas, que gestaram as reformas educacionais posteriores.

Ocorreu nesse período um movimento global que ficou conhecido como a Revolução Verde, que trouxe profunda mudança para a agricultura em diversos países, incluindo o Brasil, e se configurou como um pacote tecnológico que aumentou a mecanização e a irrigação no campo, bem como a produção de novos insumos químicos, os agrotóxicos. Além da produção de sementes de laboratório, sob a justificativa de que tais mudanças iriam incidir sobre o volume de produção e com isso acabar com a fome. O que se viu na verdade, foi um aumento na centralidade das terras no campo, sobretudo no Brasil, onde a monocultura avançou e os problemas de desequilíbrios ambientais também, o que representou e ainda representa um perigo a vida.

¹² Grande número de professores, sobretudo nas áreas rurais, eram leigos. Ou seja, possuía apenas o ensino primário, sem nenhuma formação pedagógica.

Decorre nesse contexto, um volumoso aumento das desigualdades sociais, e no campo, ao tempo que a modernização acelerou o prospecto do “desenvolvimento”, acentuou a falta de trabalho e perspectivas, o que favoreceu um grande êxodo rural. Apesar da necessidade de mão de obra qualificada para os processos que envolviam a modernização agrícola, a educação não foi prioridade no contexto dessa realidade. Sendo insuficientemente ofertada para atender a demanda, além das escolas não possuírem condições mínimas de infraestrutura, com um currículo centrado nos interesses do progresso desenvolvimentista, ou seja, na cultura urbana, e que tratava o homem do campo com desvalor.

Assim, a educação no Brasil Republicano, até a década de 1960, foi marcada por contradições e desafios. A busca por um sistema educacional universal, democrático e de qualidade ainda era um objetivo distante, a ser perseguido nas décadas seguintes. A educação nas áreas rurais permanecia fragilizada, mesmo após o período de modernização agrícola, ocorrida nesse período. Acrescenta-se que:

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (Frigotto, 2010, p. 20).

O Golpe Militar de 1964 e seus 20 anos de chumbo, conduziu o povo brasileiro pela perda do direito a participação crítica e a viver o silenciamento imposto pela violência repressora do Estado, com várias medidas de exceção, com prisões políticas, perda dos direitos de greve, cassação de outros direitos, exílio e morte de muitos brasileiros que lutavam pelo retorno à democracia. O objetivo dos militares era aprofundar o controle do sistema capitalista do país atrelando-o ao capital internacional, e para isso, a força brutal e violenta que tentava impor o silêncio das forças populares e das contestações sobre as condições de vida e trabalho, não foi economizada. A política dos governos militares, fez avançar os investimentos do capital multinacional no país.

A educação, um dos setores mais atingidos, considerando o importante papel dos movimentos de estudantes e professores contrários ao Regime Militar, vivia um cenário de crescimento pela procura por vagas nas instituições, mas havia uma grande limitação, o que

gerou insatisfação da classe média burguesa, que contestava a falta de vagas, além de problemas relacionados a falta de formação docente e a qualidade do ensino.

Diversos movimentos sociais, dentre eles de professores e estudantes, contestam a favor de várias pautas, entre elas a da educação pública e gratuita. Buscavam ainda o direito à liberdade de expressão, cerceado pelo regime militar, que impôs censura a manifestação de ideias, lutavam contra a violação dos direitos humanos e pelo resgate do direito da sociedade em organizar-se em movimentos como os sindicatos e os grêmios, pressionando o governo pelo fim do regime e pela restituição da democracia através do voto livre e secreto.

As manifestações das organizações sociais foram sendo silenciadas pelo regime. As organizações estudantis foram reestruturadas, algumas consideradas ilegais, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), e os grêmios estudantis das escolas de segundo grau¹³ foram colocados sob o comando do professor de Educação Moral e Cívica e transformados em centros cívicos. A disciplina Educação Moral e Cívica, passa a ser obrigatória nos currículos escolares, com a intenção clara de “educar” politicamente a juventude.

No Ensino Médio (na época segundo grau), essa disciplina passava a chamar-se Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e nos cursos superiores Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). Havia nas propostas curriculares uma clara intenção ideológica, controladora e manipuladora do ensino para atingir seus interesses.

O movimento estudantil contrário as decisões permaneceram articulado clandestinamente e organizaram no interior de São Paulo, em Ibiúna, um Congresso que foi forte e violentamente reprimido em que muitos estudantes foram presos e torturados. Em 1968, a Marcha dos Cem Mil tornou-se um marco do movimento contra a ditadura. O período é marcado ainda por um forte endurecimento e terrorismo contra as universidades e seus professores e pesquisadores são perseguidos e exilados.

Somou-se ao movimento estudantil, outros movimentos sociais, como o Movimento Operário, que realizava greves contra as condições de trabalho nas indústrias, entre eles o Movimento dos Metalúrgicos em São Bernardo do Campo, liderado pelo então sindicalista Luís Inácio Lula da Silva e as Ligas Camponesas que surgiram em 1946 na luta por Reforma Agrária e por melhorias de vida no campo. Muitos líderes das ligas foram presos, exilados ou assassinados. Em 1975, há uma retomada dessa organização dos trabalhadores, sufocada pela Ditadura com a formação da Comissão Pastoral da Terra.

¹³ Antiga estrutura de ensino, correspondente ao Ensino Médio.

Os trabalhadores e trabalhadoras do campo, se organizavam contra a situação vivida nas distintas realidades rurais do país, enfrentaram conflitos gerados pelas grilagens de terras e expansão dos latifúndios. Os camponeses mobilizavam-se na luta pela terra e por Reforma Agrária, e defendiam que só assim seria possível melhores condições de vida no campo. Percebem nesse processo a importância da luta para conquistar Educação.

Durante a ditadura também se configurou a aplicação da tendência tecnicista de educação, que está fortemente vinculado a concepção do nosso “futuro presente” no que tange a tentativa das atuais políticas reformistas da educação e que discutiremos mais a frente, que é a aplicação de uma concepção empresarial de educação, de caráter racionalista, oriundo do modelo capitalista de produção, que tem seus pressupostos fundamentados no positivismo de e no behaviorismo.

No que diz respeito a educação no meio rural, a precariedade permaneceu, considerando que havia uma opção clara dos governos autoritários pelo desenvolvimento industrial urbano. As escolas no meio rural continuavam com estruturas precárias, perseguido objetivos de ensino nacionalistas, com dificuldades em relação a permanência e formação dos professores e um alto índice de analfabetismo. Instituída por uma elite ruralista, fixada na formação de mão de obra para o trabalho. E para o tipo de trabalho que esses sujeitos seriam submetidos, o pensamento expresso era de que não seriam necessárias muitas letras para pegar na enxada. (Caldart, 2011).

A educação rural ofertada aos/as camponeses, possuía uma intencionalidade muito bem definida: servir a formação de mão de obra para o capital. Assim,

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a eles ligados. Sendo assim, a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, seja porque sua natureza, não é a de formar um trabalho concreto, uma vez que a existência do desemprego não garante este ou aquele trabalho para quem não estuda. E, ainda, como a escola poderia valorizar a agricultura, tão desvalorizada nas concepções que sustentam o ser camponês um produtor arcaico e um ignorante em relação aos conhecimentos básicos de matemática, leitura e escrita? (Ribeiro, 2012 p. 294).

O fato também de ser uma educação descontextualizada, ou seja, que não estabelece relações com a realidade das famílias camponesas, corrobora com a evasão e com o desinteresse desses sujeitos com esses espaços. É preciso, portanto, uma escola que construa a relação com a realidade dos camponeses e camponesas e de suas famílias. Segundo, Ribeiro (2016, p. 294): “[...]na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra[...]” E esse trabalho, muitas vezes “folclorizado” pela escola, colocando

o camponês como o jeca ou como ignorante, pensamento fruto da ideologia higienista. Assim, o trabalho produtivo articulado à unidade familiar que se envolve com este trabalho assume papel essencial no processo educativo de ingresso e participação ativa do camponês no corpo social.

Os trabalhadores e trabalhadoras à medida que avançam na conquista da terra, sentem e reforçam a certeza da necessidade de lutar pelo direito a educação, sobretudo pela constatação do elevado índice de analfabetismo entre eles nos assentamentos, articulada a isso a necessidade de discutir e defender uma nova concepção de educação que fosse contextualizada, que dialogasse com as realidades do campo, rompendo assim com o modelo instituído, para isso, avançam fazendo essas provocações no debate político. Sobre os dados educacionais do período, constatou-se que:

O Censo da Reforma Agrária, realizado pelo INCRA durante o ano de 1997, em parceria com algumas universidades brasileiras, apontou um índice de 29,5% de jovens e adultos analfabetos nos assentamentos, uma realidade que sabemos chegar a mais de 80% em algumas regiões e uma escolaridade média não superior a 4 anos, sendo encontrado um índice inferior a 2% de assentados com o ensino médio. (Caldart, 2004. p. 228).

Assim, com a Redemocratização do Brasil em 1985 e por conseguinte, em 1988 a promulgação da nova Constituição Federal –CF, trouxe a premissa do direito à educação, enquanto um direito social para todas as pessoas. E reconheceu o papel do Estado em garantir educação a todos os brasileiros. Outros documentos com o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB nº 9.394/96 reconhecem e complementam a legitimidade desse direito. Assim, como afirma Santos (2017, p. 5):

Com a aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país, inúmeros debates foram organizados em torno dos direitos sociais da população camponesa. Nessa mesma linha de raciocínio, são aprovados direitos educacionais bastante significativos, consolidando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira na promoção da educação para todos, respeitando as singularidades culturais e regionais. Em sintonia com essas concepções foram elaboradas reformas educacionais que desencadeou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96. O reconhecimento da diversidade e a singularidade do campo são defendidos, a partir da concepção de uma educação para todos, presente nesta LDB.

Santos (2015, p. 5-6), destaca ainda as mudanças trazidas pela LDB para a Educação rural enquanto “instrumentos legais que estabelecem orientações para atender a realidade, de modo a “adequar” as suas especificidades, como exemplificam os artigos 23, 26 e 28, que tratam

das questões de organização escolar e pedagógicas”. Ainda na LDB 9394/96, em seu artigo 28, observamos as determinações sobre a organização da Escola Rural:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

De fato, os termos da lei, representam um avanço significativo, porém por si só não efetiva o que se propõe, visto que é preciso um movimento de muitas forças para alterar o cenário que está há muito tempo estabelecido, e que se constitui pelo descaso com a formação dos professores, de abandono e precariedade das estruturas físicas, da inexistência de materiais didáticos próprios, da garantia de transporte e calendário que respeite as especificidades, de merenda escolar de qualidade, transporte escolar gratuito, além das condições de acesso e permanência com igualdade de condições. Enfim, de políticas que sustentem as mudanças propostas, garantindo o direito à educação do campo para os povos do campo.

Apesar do avanço preconizado na legislação, os anos que se seguiram continuam sendo de organização e luta para que se efetive e mantenha o direito constituídos nas políticas da Educação. Não podemos perder de vista que ao longo do processo histórico a educação enquanto um ato institucionalizado tem sido usada como ferramenta para legitimar os interesses burgueses. E por isso, sem a luta para a sua garantia plena e sem análise crítica das determinações sociais e econômicas que a influenciam, não estaremos contribuindo para romper com as amarras do capitalismo e instituímos uma nova sociedade.

E isso se dá em torno da necessidade de não perder de vista a indissociabilidade entre a garantia do direito a educação dos povos do campo e a luta por Reforma Agrária, que é a luta por um outro projeto de desenvolvimento para o campo. Considerando que a luta dos trabalhadores e trabalhadoras nunca foi apenas por terra, mas para vencer a estrutura dominante e garantir direito a vida, ao alimento, ao lar, a educação, a saúde, ao lazer, estamos, portanto, falando de que as lutas dos trabalhadores e trabalhadoras é por um novo projeto de sociedade, onde haja justiça social. É necessário, assim, reafirmar que “não há como compreender a Educação do Campo dissociada da disputa dos modelos agrícolas na sociedade brasileira” (Molina, 2015, p. 380).

1.5 NOVAS SEMENTES: DA LUTA PELA TERRA BROTA A LUTA POR EDUCAÇÃO DO CAMPO

Parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica (Arroyo, 2006, p. 104).

A luta pela terra, bandeira de muitas gerações de trabalhadores/as, camponeses/as, indígenas e quilombolas, é a luta por um direito central: o acesso à terra como meio de produção, sustento e vida digna. Se organiza por meio de muitos movimentos sociais, que buscam alterar a ordem vigente que instituiu os grandes latifúndios. Associa-se a valorização do campo e do camponês, marginalizados no processo histórico, bem como a luta por direitos sociais negados, entre eles a Educação. É uma luta educadora, que ensina e aprende de si mesma pela organicidade de seus sujeitos, pelos conhecimentos que produz e pela semeadura que faz de esperança social. Assim,

A luta efetivada por esses sujeitos sociais, na busca da concretização de seus direitos, é pedagógica. Educa e reeduca em outra ótica cultural e política, na qual a terra, o trabalho, a alimentação, a moradia, a saúde, a educação e outras necessidades tendem a superar as políticas oficiais compensatórias na perspectiva da construção de políticas públicas que reconheçam os direitos de tais sujeitos (Borges e Verdério, 2013, p. 5-6).

Os protagonistas da luta são os movimentos sociais-MS e suas dinâmicas, enquanto organizações dos trabalhadores e das trabalhadoras, esses vão reconhecendo enquanto classe trabalhadora, explorada pelo sistema capitalista, e essas organizações tornam-se espaços estruturantes de articulação contra todas as formas de opressão e injustiças sociais, e que aprendendo com suas próprias experiências e espaços educativos, constituem ou forma uma consciência coletiva de que são sujeitos históricos. Desse modo,

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, a saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizaram, os riscos que assumem, mostra quanto reconhecem sujeitos de direitos (Arroyo, 2004, p. 73).

Importante ainda destacar o papel dos movimentos sociais enquanto educadores da sociedade, aqueles que estimularam a sociedade a refletir sobre a estrutura de desigualdades em várias frentes sociais Assim, os movimentos sociais tornaram-se:

[...] os educadores mais marcantes na sociedade. [...] se afirmando como o educador das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo; o educador das escolas do campo da educação infantil à EJA; educador dos profissionais docentes-educadoras-educadores; educador de si mesmo como movimento; educador de militantes-educadores; educador das políticas de educação; educador de outro paradigma pedagógico. Educador da educação (Arroyo, 2020, p. 12-13).

Nos espaços de luta pela terra vão despertando e tomando consciência da necessária luta por outros direitos, em um processo permanente de formação política, oriunda da prática da educação popular¹⁴, despertando os sujeitos para análise crítica das contradições sociais. E “dentro deste contexto de luta por direitos negados pela ordem vigente, os Movimentos Sociais Populares do Campo têm assumido a luta por educação.” (Verdério, 2013, p. 5). E isso vai se constituindo numa dinâmica em que agregam, reúnem e fortalecem seus fundamentos. Assim,

Os elementos que impulsionam essa luta encontram respaldo na própria ação travada por essas organizações que, focalizando os anseios e necessidades dos sujeitos na vivência da luta social, possibilitam o aprendizado de direitos à população oprimida e marginalizada do campo. Essa luta congrega indivíduos com características e necessidades específicas, que têm a possibilidade de, através do Movimento Social, descobrir-se como sujeitos históricos em construção (Verdério, 2013, p. 5).

Os movimentos sociais são, portanto, instrumentos das lutas históricas e de formação política, contra a estrutura dominante imposta pelo capital. Ou seja, as lutas dos movimentos sociais são instrumentos para a conquista de direitos e tem sido cruciais, pois:

Esses sujeitos coletivos, a partir de suas lutas sociais e de suas práticas educativas, articulados nacionalmente no Movimento de Educação do Campo, têm sido capazes de, com suas ações, interrogar e apresentar alternativas ao projeto hegemônico de desenvolvimento rural, às tradicionais escolas rurais e aos processos de formação de educadores (Molina, 2011, p. 17).

Se contrapor ao projeto de desenvolvimento rural capitalista e a educação rural como forma de manutenção do status quo é uma tarefa que exige uma organicidade, uma consciência pessoal e coletiva, da nossa história e dos fatos sociais que desvelam as desigualdades. Assim, importante recordar, mesmo que já tenha sido dito, que o Brasil se constituiu como um país

¹⁴ A educação popular, como composição teórico-prática sobre a situação educacional do país, se insere nos movimentos sociais que tencionam o Estado. Ao mesmo tempo em que se torna uma prática propositiva, esta composição busca compreender questões educacionais a partir de um quadro político-democrático, no qual se manifestam as lutas pelas transformações sociais a partir da educação, nas dimensões de luta pela cidadania em sua relação à qualidade de vida. [...] é, portanto, uma prática política, constituindo-se num tensionamento, para que a realidade se transforme a partir de propostas populares em educação. Como prática educativa coletiva das classes populares, a educação popular é um campo de luta social, em que nos envolvemos em um movimento permanente, buscando a transformação de um quadro histórico que a educação do povo, trabalhadores urbanos e do campo, enfrenta, por estar diferentemente colocada em certos contextos de nossa formação social, em contradição com a necessidade social e econômica. (Antônio; Lucini, 2007, p 181-184)

agrário e dentro desse contexto, após mais de cinco séculos se mantém a estrutura de desigualdade e de injustiças sociais, provenientes de um sistema de formação social e econômico que manteve a concentração de terras nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, e que a tornou uma fonte quase que “inesgotável” de exploração e enriquecimento para quem as detém sobre seu domínio, e de empobrecimento e exclusão para os que vivem à sua margem ou sendo explorados por seus detentores.

Além disso, a exploração da terra e dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que são fundamentais para que esses “fazendeiros”, “empresários do agro”, “latifundiários”, acumulem capital ao longo do processo histórico, demarcam ainda a constituição de preconceitos, do racismo, a exploração desordenada das águas e destruição de florestas, a invasão de áreas de comunidades indígenas e quilombolas, o uso desordenado de agrotóxicos, que são os grandes males que enfrentamos socialmente e ambientalmente e que só poderiam ser banidos, com a implantação de um outro projeto de sociedade, defendido pelos trabalhadores.

É a justa contraposição a essa forma de organização exploratória do campo, imposta pelo capitalismo, na perspectiva do agronegócio, que os movimentos sociais sempre fizeram e fazem. E essa luta é incessante e seus frutos são a conquista de direitos, que se dá por meio das suas pautas reivindicativas, e que tem como um de seus eixos ou o principal eixo, a Reforma Agrária, que representa a distribuição justa da terra. Articulada a essa garantia redistributiva da terra como bem comum, crie políticas públicas que garantam uma nova lógica social no campo, com a garantia dos direitos humanos, assim como a Educação. Logo, a “EdoC nasce de um outro olhar sobre o campo.” (Arroyo, Caldart, Molina, 2011) E “nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 259)

A Educação do Campo é fruto do processo de luta por uma vida com mais justiça social para os camponeses e isso se constitui na luta por Reforma Agrária. Os movimentos sociais pautam essas questões de ordem política e social por compreenderem e defenderem que com acesso à terra, onde os trabalhadores e as trabalhadoras possam produzir suas existências, é possível criar uma outra dinâmica social e justa, rompendo com o processo histórico de injustiças sociais gerados pelo sistema capitalista.

Dentro deste contexto de luta por direitos negados pela ordem vigente, os Movimentos Sociais Populares do Campo têm assumido a luta por educação. Os elementos que impulsionam essa luta encontram respaldo na própria ação travada por essas organizações que, focalizando os anseios e necessidades dos sujeitos na vivência da luta social, possibilitam o aprendizado de direitos à população oprimida e marginalizada do campo. Essa luta congrega indivíduos com características e

necessidades específicas, que têm a possibilidade de, através do Movimento Social, descobrir-se como sujeitos históricos em construção. Esta parcela marginalizada da sociedade brasileira transforma-se em herdeira e construtora de uma pedagogia própria, que considera os oprimidos não só como tal, mas como sujeitos de sua própria educação e emancipação. Essa postura possibilita aos indivíduos a condição de sujeitos de direitos, compreendendo esses direitos como os elementos básicos para a reprodução e a manutenção da existência (Borges; Verdério, 2013, p. 5).

Essa premissa pressupõe que a luta por terra e a Educação do campo se configuram numa relação indissociável, considerando que a EdoC é um dos pilares da construção do projeto de sociedade sonhado pelos trabalhadores e trabalhadoras, uma construção que se contrapõe ao modelo educativo que a classe trabalhadora camponesa recebiam nas escolas ruralistas e que se articula a garantia desse direito pela via das políticas públicas. Assim,

A consciência política do direito à Educação do Campo é resposta política que se alimenta da consciência de ter sido e continuar sendo, no padrão classista e racista de poder roubados de suas humanidades ao serem roubados, expropriados de suas terras, do seu trabalho, de sua produção da vida. Roubados em suas culturas, saberes, valores, identidades, ao serem roubados dos territórios, da terra matriz humanizadora. (Santos, *et al*, 2020, p. 18).

A EdoC, portanto, surge em meio a luta de trabalhadores e trabalhadoras, nas manifestações, nas ocupações, nas reuniões sindicais, nas associações, nos encontros das Comunidades Eclesiais de Base-CEBs, na formação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, nos debates em torno da reforma agrária e das disputas por território no campo, onde os sujeitos históricos e coletivos vão identificando, reconhecendo e refletindo sobre as contradições históricas em que se configura a estrutura da sociedade, que os exclui das políticas públicas. Ainda pela análise da educação recebida pela classe trabalhadora do campo, que reforça os interesses do patronal, negando-lhes a relevância das relações dos conhecimentos historicamente construídos com os seus saberes, a sua cultura, com o trabalho. Por essa razão é importante destacar que:

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. [...] Esta concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias. (Fernandes; e Molina, 2004, p. 37).

Outro fato relevante a ser considerado é a marginalização midiática conduzida pelos ruralistas e latifundiários sobre o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem-Terra – MST, que induz a sociedade a julgar e condenar as ocupações de latifúndios improdutivas, que

visa forçar o governo a desapropriação das áreas e a torná-las produtivas nas mãos de quem trabalha gerando justiça social.

A luta pela reforma agrária associada a um modelo de desenvolvimento no campo que garanta a soberania alimentar e a defesa do meio ambiente, são pautas desses sujeitos coletivos, grandes protagonistas nesse processo de formação política e de mobilização nacional em torno das proposições para a construção da EdoC. Sua organicidade foi fundamental, para pensar e formar uma outra concepção de educação para os povos do campo, envolvendo outros movimentos e setores da sociedade, como as universidades, buscando espaços dentro da agenda política, onde o debate e as proposições fossem apresentados. Defendendo assim direitos sociais relevantes para os/as sujeitos/as do campo, conforme, descreve Bogo (2007, p. 26):

Por intermédio da luta pela posse e conquista da terra, no final dos anos 70, que deu origem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem -Terra MST no início dos anos 80, camponeses pobres, historicamente excluídos e impedidos de terem acesso à educação e às escolas, retomaram a esperança de conquistar um “lugar ao sol”. Com a conquista da terra caminham em direção à conquista da emancipação humana. Para isso buscam, através de suas mobilizações e lutas sociais, ter acesso aos bens materiais até então negados aos trabalhadores brasileiros, em especial aos camponeses. Assim, lutam pelo acesso à educação de qualidade, saúde, cultura e arte, créditos para subsidiar a produção e outros; criam e recriam suas alternativas de sobrevivência, e tentam resgatar sua identidade cultural e a possibilidade de se tornarem sujeitos e construtores de sua história. Desta maneira põe em evidência o debate e a luta pelo direito ao trabalho, à terra e ao conhecimento na agenda política brasileira.

Romper com o modelo educacional ruralista ofertado aos trabalhadores e trabalhadoras, de uma educação que se assenta em uma concepção de marginalização do homem do campo, não foi (e não é) uma tarefa fácil. Sua estrutura de precarização e de preconceito social encontrou elementos em que se alicerçou, que perpassam pela forma como se constituiu a figura do homem e da mulher do campo no imaginário da sociedade e pela forma como o capitalismo se impõe nessas realidades. A educação rural é assim a expressão empregada para conceituar esse paradigma educativo, que se vivencia nas escolas no meio rural desde a década de 1930 e que se constituiu conforme as reflexões de Pinheiro (2015, p. 7) como:

[...] a expressão educação rural está relacionada em uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. Transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a “coisificação” e desumanização do sujeito. A expressão educação rural foi empregada na época do governo Vargas, para delimitar o espaço urbano e definirem políticas públicas de ação para estes espaços geográficos já compreendidos na época, como diferentes, mas, no entanto, as práticas educativas implementadas para ambas as situações, se constituíam em um único paradigma, o urbano. A educação rural esteve também associada a uma situação de precariedade,

atrasada, com pouca qualidade e recursos pedagógicos escassos, estrutura física inadequada.

A análise da autora nos coloca diante de um projeto de formação humana, que se organiza em torno de objetivos de "adequação e ajustamento" em linearidade com a realidade urbana, e que toma a escola como o principal instrumento para subjugar os trabalhadores aos interesses do capital. E se assenta em torno de uma perspectiva e olhar sobre o homem/mulher do campo declarado pelo Governador do Estado de Minas Gerais

(1920) e citado por Caldart, (2012, p. 11), onde o mesmo afirma que para exercerem o cultivo da terra, mexer com a enxada e cuidar do gado, não são necessárias muitas letras”. Ou seja, se restringia o direito a Educação ao aprender algo para o exercício de determinada função/ação no trabalho e para o trabalho rural, o plantar e o colher, dentro dessa concepção inexistia a necessidade de educação.

Contrapondo-se a essa lógica, a Educação do Campo aponta para a defesa de todas as pessoas para que sejam tratadas com mesma dignidade e regidas pelos mesmos direitos colocando a Educação como um pressuposto para emancipação dos sujeitos, logo para o exercício político da sua criticidade social. Nesse percurso, “Constata-se, portanto, que não houve historicamente empenho do poder público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades dos povos do campo. O Estado brasileiro omitiu-se” (Brasil, 2005, p. 7).

Os ruralistas, denominação político-ideológica, defendem fervorosamente os interesses das elites rurais e nesse contexto, concebem uma concepção de educação que ficou conhecida como ruralismo pedagógico, que relacionava o ensino ministrado na escola rural ao pressuposto de valorização da agricultura, afim de manter os interesses da produção capitalista, ou seja, a escola torna-se o seu aparelho ideológico, subserviente aos interesses do projeto de dominação da elite ruralista, mantendo o controle sobre a classe trabalhadora do campo. Dentro dessa concepção a escola é uma ferramenta relevante para garantir a submissão da classe trabalhadora e colabora para a perpetuação da hegemonia das elites agrárias.

Dentro dos pressupostos pedagógicos do ruralismo pedagógico estava presente uma idéia de valorização da figura do trabalhador rural, a fim de que este pudesse tomar consciência do valor da agricultura e das normas sanitárias dentro de atividades que não abordassem assuntos especulativos e desnecessários a formação essencialmente rural deste indivíduo, formação essa que havia sido excessivamente idealizada pelos ruralistas. Nesse sentido, a educação não poderia... ser comprometida por um currículo pouco atrativo e que proporcionasse uma gama de conhecimentos que apenas interessava aos alunos da cidade...o que interessava na visão ruralista era um currículo que abordasse as maneiras cotidianas de lidar com a terra. Abordando

conhecimentos que diretamente iriam beneficiar e melhorar a atuação e produtividade do homem do campo (Prado *apud* Ramal, 2011, p.11).

Escondia-se nessa concepção os interesses dos ruralistas em manter a população do campo nos postos de trabalho e do governo republicano em as áreas urbanas “limpas”, livre da população empobrecida que não alinhava-se ao conceito de modernidade.

O contexto impregnado de contradições em todos os campos social, político, econômico em que o capital toma a educação como campo ideológico de controle, “gerou conflitos e resultaram na organização dos povos do campo com suas lutas sociais assumindo diferentes formas de organização e plataformas de luta” (Batista, 2014, p. 1-2). De onde emergem a resistência e a defesa de uma sociedade constituída pelo princípio da justiça social, da igualdade, na luta por “terra para viver e trabalhar, conquista de direitos[...], pelo direito à vida, direito à participação política, reconhecimento cultural, étnico, de gênero[...]

(Batista, 2014, p. 1-2). Esse levante dos movimentos sociais pela defesa dos direitos, entre o processo de redemocratização do país, sobretudo nas década de 1980 e a década de 1990, foi extremamente importante para toda sociedade e demarca o início de uma construção ainda maior para os sujeitos do campo, que na luta por terra e por Reforma Agrária, por trabalho e por direitos, lutam por educação para todos, mas sobretudo por educação para os esquecidos, desvalorizados, explorados, marginalizados povos do campo, combatendo o modelo de educação ofertado aos trabalhadores e trabalhadoras que relegam a própria vida do camponês, logo a sua existência. Nesse sentido,

Com a luta pela reforma agrária muitos latifúndios foram divididos e possibilitaram o acesso à terra a milhares de camponeses, constituindo os assentamentos onde os trabalhadores buscam criar condições de vida com o trabalho na terra, através da agricultura familiar. Mas para viver nos territórios conquistados, nos anos 1990 os movimentos entenderam que teriam que incorporar em suas demandas além de políticas agrícolas e agrárias a educação como elemento importante para o desenvolvimento das comunidades (Batista, 2014, p. 2).

A partir do debate acerca da universalização da escola pública, do direito à educação trazido pela CF-1998 e pela intensa mobilização da classe trabalhadora pressionando e provocando o Congresso Nacional, vê-se sendo reconhecido na LDB nº 93.94/96, conforme já descrevemos anteriormente, aspectos relacionados as especificidades na escola rural.

Desse modo, se reconhece a importância da inserção de aspectos que vinham sendo defendidos pelos movimentos sociais do campo, mas também se reforça a consciência de que por si só essas não correspondem a totalidade da concepção e dos princípios que vinham sendo

defendidos pelos MS e sua consecução representa o enfrentamento de novos desafios e o tensionamento propositivo para elaboração e implementação de políticas públicas, enquanto garantia do direito a educação aos povos do campo.

Assim, a partir da década de 1990, em que se dá a definição de educação como um direito de todas as pessoas, dava-se início a sistematização do Movimento Por uma Educação Básica do Campo, que surge na defesa da Educação do Campo concebida como um projeto de educação dos (as) trabalhadores (as) que vivem em territórios rurais organizados em diversos movimentos. E que afirmam que “[...] não basta ter escolas no campo. Queremos ajudar a construir escola do campo, ou seja, escolas com um Projeto Político-Pedagógico vinculado as causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (Caldart, 2011, p. 27).

A relevância da defesa em torno da construção da Educação do Campo, defendida pelos movimentos sociais, sofreu duras críticas justificadas em torno de uma desnecessária dicotomia entre “campo e urbano”, no entanto, considerando todos os elementos que já trouxemos em e apresentamos as contradições da realidade e do “esquecimento do campo”, da exclusão nas políticas educacionais, já reforçam a defesa dos movimentos sociais em torno de uma unidade (na diversidade) conceitual para o campo. Para evidenciar a defesa do termo, a análise de Martins (2009, p. 3) assegura que:

Educação do Campo é um movimento. É necessário retroceder um pouco para fundamentar esse conceito construído, que muda a nomenclatura de uma prática educacional[...]. Para explicar tal afirmação, podemos localizar a gênese do movimento em um debate contra hegemônico frente ao significado do que a educação rural foi (e é) historicamente no Brasil. A oferta escolar no campo, sempre foi questionada pelas suas características. E uma análise mais cruel vai afirmar que ela é a sobra da escola urbana, quase que no sentido literal da palavra, desde materiais, estruturas, até mesmo no que tange a profissionais e conteúdos.

E foi a partir dessa constatação que foi observado pelo próprio movimento como as experiências de prática educativas e organizativas evidenciavam uma outra educação possível para os povos do campo. Nos assentamentos da Reforma Agrária vinham se desenvolvendo práticas educativas propostas por educadoras e educadores que ao mesmo tempo que ensinavam, aprendiam, lutavam, contatavam contradições, tensões, e sobretudo denunciavam as condições das escolas fora dos assentamentos. Inquietavam-se com as evidências do real e que demonstravam o descaso do Estado com a Educação dos povos do campo.

Movidos pela inquietude das contradições existentes, segundo Batista (2014, p. 2) se articulam e estabelecem alianças com instituições públicas como as universidades para que

essas inserissem em suas agendas o debate de proposições sobre políticas educacionais para os sujeitos do campo. Nesse sentido, Caldart (2015, p. 1-2), afirma que:

A Educação do Campo (EdoC) se constituiu, no final da década de 1990, como uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação, materializando ações de *disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira*, que atendam aos interesses sociais dos trabalhadores do campo, em especial, dos camponeses ou das famílias e comunidades vinculadas ao trabalho de base camponesa. Luta por políticas ou medidas específicas em função de uma desigualdade histórica no atendimento aos direitos sociais da população trabalhadora do campo (camponeses, assalariados rurais, “povos tradicionais”,....).

Importante resgatar o sentido político do termo campo, ao invés do uso habitual por rural. Trata-se de uma ruptura. O rural restringe-se apenas ao espaço geográfico e aos aspectos econômicos. O conceito de campo, é um termo político, abrangente. Pensam os trabalhadores e trabalhadoras como sujeitos históricos, que constituem o espaço e o transformam, aglutina-se a sua cultura, as relações que estabelecem com os recursos disponíveis para a produção da existência, as relações de convivência.

A partir disso, defende-se a ruptura com o rural, que não representa toda a riqueza cultural e a diversidade do campo. E para romper com esse modelo instituído nas escolas nos espaços rurais, é preciso pensar além, lutar insistentemente e incansavelmente.

Um primeiro passo, desse movimento foi o Primeiro Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA que aconteceu em 1997, que teve a articulação do MST, através do setor de educação, e contou com a colaboração e participação da Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e a Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB). Inspirado nas inquietações e provocações dos movimentos quanto a garantia do direito dos sujeitos do campo a educação, sendo um marco importante no processo de constituição das discussões e debates em torno de Políticas Públicas de Educação para o campesinato brasileiro, mas apontando sempre para uma premissa basilar: da luta pela terra, nasce a luta pela educação e por uma outra concepção de educação para os sujeitos do campo.

A realização do I ENERA acontece num contexto político complexo na luta pela terra em nosso país. Foi um momento que advinha de ofensivas às organizações sociais com marcos históricos como o massacre de Corumbiara em Rondônia (1995), o massacre de Eldorado dos Carajás no Pará (1996) e a realização da primeira marcha nacional por “Reforma Agrária, Emprego e Justiça” (1997). Nesse cenário, os educadores e educadoras das áreas de reforma agrária coordenadas pelos MST se propuseram debater um jeito próprio de fazer educação, tornando-se um embrião para

todo o processo de Educação do Campo e das políticas públicas conquistadas ao longo desses 18 anos (Morh, 2018, p. 8).

Ou seja, a organização e articulação do MST foi fundamental para o processo de discussão de um novo projeto de educação para o campo. Assim, é importante reafirmar como essa articulação aconteceu e ainda acontece no processo de luta pelo direito à educação:

Quase ao mesmo tempo que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos sem terra. Olhando hoje para a história do MST é possível afirmar que em sua trajetória o Movimento acabou fazendo uma verdadeira *ocupação da escola*, e isto em pelo menos três sentidos:

- a) As famílias sem-terra *mobilizaram-se* (e mobilizam-se) *pelo direito à escola* e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos) [...].
- b) O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de *organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica* para as escolas conquistadas, e *formar educadoras e educadores* capazes de trabalhar nesta perspectiva [...].
- c) Podemos afirmar hoje que o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isto em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra [...] (Caldart, 2003, p. 63).

A esse novo jeito de fazer a educação, Caldart (2016, p. 257) definiu com um fenômeno que teve como protagonistas os trabalhadores e trabalhadoras do campo que na dinâmica de suas organicidade fez incidir sobre a política de educação os interesses sociais dos/das camponês/as, relacionados às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais que ocorrem no embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade, bem como nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A EdoC para além de uma concepção de educação, está vinculada a um projeto, um sonho, uma outra lógica social, ambiental, uma utopia esperançosa de uma sociedade transformada e transformadora, idealizada pela classe trabalhadora do campo. Ou seja, ela é concebida dentro de um espaço de disputas, onde diferentes concepções de mundo, de projetos de sociedade, de concepções sobre o conhecimento e formação humana, se confrontam no âmbito da luta de classes. Constituindo-se, assim como um paradigma em movimento, transcendendo os espaços formais de educação, que une as experiências da educação popular, da formação técnica e profissional, da educação ambiental a realidade dos sujeitos do campo.

No movimento de construção desse novo paradigma, a mobilização dos movimentos sociais foi imprescindível para efetivar a pressão política. Tomados pela compreensão das contradições vividas na realidade, em sua organicidade, esses sujeitos históricos colocam-se e provocam a organização de importantes espaços de debates e proposições constitutivas de uma concepção e de princípios que orientassem a defesa dos direitos dos povos do campo a Educação e com isso provocar a construção da política de Educação do Campo. Assim,

A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, conforme Gramsci nos ensina. Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da *Educação do Campo* da histórica *educação rural*: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural (Oliveira; Campos, 2012, p. 239).

No veio da luta, Silva (2020, p. 5) assinala que no 1º ENERA (1997) os/as participantes discutiram e elaboraram uma primeira proposta objetiva de política educacional no campo, especialmente nas áreas de reforma agrária. Essa proposta se articula a um projeto de desenvolvimento do campo e do país contraposta a um projeto neoliberal existente.

Por conseguinte, em 1998, ocorre a 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo-CNEDOC, realizada em Luziânia – GO, com a participação de diversos movimentos sociais, sobre a coordenação e articulação do MST, da CNBB, da UNESCO, UNICEF e da UnB, e teve como objetivo reafirmar o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação, de modo a respeitar as suas especificidades, contrapondo-se às políticas compensatórias da Educação Rural. Os participantes declararam que:

Somente é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo vinculada ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação. (CNEC, 1998)

Destaca-se ainda que os conferencistas da 1ª CNEC (1998), apontaram desafios e compromissos nesse processo de construção, entre eles: Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional; Propor e viver novos valores culturais; Valorizar as culturas do campo; Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização; Formar Educadoras e Educadores do Campo; Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; Envolver as

Comunidades neste processo; Acreditar na nossa capacidade de construir o novo; e Implementar as propostas de ação desta Conferência.

Assim sendo, a Conferência foi o resultado de um longo processo de luta dos povos, através da organização de diversos movimentos sociais, que baseou-se na discussão dialética em torno da produção de vida, do saber e da cultura dos povos do campo, do direito à educação e encaminha com proposições necessárias a luta por políticas públicas no âmbito da educação para o camponês e para o campo brasileiro. Dito isso, Caldart (2015, p. 4) nos aponta que:

Objetivos e sujeitos coletivos que deram origem à EdoC exigiram, desde o início, uma visão de totalidade, vinculada a uma base de análise previamente construída por estes sujeitos: não é possível tratar da política educacional descolada das questões do trabalho, da cultura, do embate de projetos de campo, e hoje, de modelos ou lógicas de agricultura, que têm implicações sobre projeto de país, de sociedade e sobre concepções de política pública, de educação, de formação humana. (Caldart, 2015, p. 4).

Entre as tarefas para a consecução dos objetivos da EdoC, entendemos que é necessário, na perspectiva de materialização da escola do campo, a construção de seu Projeto Político Pedagógico realize por um movimento dinâmico de participação, se constituindo enquanto em espaços de construção coletiva, mas também de formação coletiva, participativa, democrática, que envolva a comunidade e os movimentos sociais, e não apenas estruturado pelos gestores, coordenadores e professores. A escola do campo se constitui pelos sujeitos do campo. Assim, rompe-se com uma concepção de educação pensada na verticalidade, e em que não se valoriza o homem e a mulher do campo, em todas as suas dimensões: seus saberes, cultura, suas contribuições na constituição da sociedade brasileira. Portanto,

A Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva, como ideário, projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais. O protagonismo dos camponeses, ou, mais amplamente, dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, na construção deste projeto, tem sido garantido por meio do protagonismo dos movimentos sociais na luta e no debate político e pedagógico da Educação do Campo. O *do* campo não se refere, pois, a uma participação espontânea e desorganizada do povo, facilmente manipulada e neutralizada (Caldart, 2004, p. 19).

É válido ressaltar nesse ponto, para uma questão que se relaciona a relevância da organização dos movimentos sociais para a luta. Em tempos de tantos ataques a EdoC e aos movimentos sociais, bem como de desarticulação e enfraquecimento de sindicatos, associações, é preciso colocar-se na luta para realizar a “mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade e que

sejam seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais necessárias” (Caldart, 2004, p. 19), tarefa que se constitui enquanto um dos seus objetivos.

No campo da organização e mobilização do Movimento Por uma Educação do Campo, 1º CNEDOC reafirmou-se a luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública e de qualidade no campo e do campo, defendendo que estas pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem e do lugar onde vivem. Alargou-se a luta, provou-se novos caminhos e uniram-se pessoas e instituições no propósito de construir políticas públicas, que dessem conta da garantia dos direitos dos povos do campo à educação pública, gratuita e de qualidade, legitimada nas especificidades e diversidade dos povos do campo.

[...] a luta por uma Educação do Campo parte da própria diversidade dos sujeitos trabalhadores do campo no Brasil e das práticas e perspectivas educativas forjadas nas lutas sociais de tais sujeitos. A luta por uma Educação do Campo se faz diversa na unidade de classe. Não é homogênea e nem uniforme, mas possui uma materialidade de origem que a identifica e lhe confere unidade (Verdério, 2018, p. 66-67).

Uma concepção de Educação construída no âmbito da luta de classes, por trabalhadores e por trabalhadoras, o que representa uma vitória diante do cenário de desesperança sempre elucidado pelo capitalismo, onde as desigualdades, a alienação e a exploração, nos aponta que não podemos nos perder das raízes que constituem os fundamentos da EdoC, mas que suas sementes precisam espalhar-se para mudarmos o cenário árido, desvitalizado, cruel e desumanizador que a sociedade vive.

O 1º ENERA e a 1ª CNEDOC, representam assim, a agenda inicial, e “oficial” que impulsionou o lançar de sementes, que brotaram para outros importantes momentos, sempre propositivos, que através da sua auto-organização proposta pelos movimentos e instituições que foram se agregando e somando-se a ele, garantiram o debate e a sistematização em torno de uma concepção e de princípios que orientariam posteriormente a elaboração de vários documentos que provocaram e legitimaram a normatização da Educação do Campo.

Como conquista desse processo, tem-se a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, que constitui “um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade

Normal(Brasil, MEC, 2002). E orienta para que nas escolas do campo, sua identidade vincule-se a realidade e a outros elementos estruturantes da realidade:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, MEC, 2002).

Aqui tomamos a relação entre a EdoC e a escola do campo. Uma nasce da outra. A EdoC foi se constituindo nas experiências educativas nos movimentos e aos poucos sendo sistematizada e apontando caminhos para a construção de políticas públicas educacionais para os povos do campo. A medida que educava percebia suas contradições na educação ofertada, sobretudo analisando a perspectiva das escolas ruralistas.

Assim, a luta se amplia pela instituição de uma outra concepção de educação, logo de escola, e daí a importância da conquista do espaço institucionalizado como garantia do direito à educação com qualidade aos povos do campo, materializadas em políticas públicas. A escola torna-se portanto, um dos espaços onde pode-se materializar a Educação do Campo a partir de todos os seus princípios constitutivos. No entanto, por ser institucionalizada, financiada pelo Estado, é onde enfrentamos as maiores disputas, dada a sua relevância no cenário social, político e ideológico.

A II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo aconteceu dois anos depois da resolução normativa citada acima, no ano de 2004, também em Luziânia – GO trazia em seu diagnóstico: a falta de escolas e o elevado número de crianças e adolescentes fora dela; a falta de infraestrutura e de financiamento; a inexistência de uma política de formação de professores(as) e o apoio a iniciativas de renovação pedagógica; o elevado índice de analfabetismo e os currículos deslocados da realidade. Importante destacar aqui que após seis anos da I Conferência, poucos aspectos haviam mudado na Educação do Campo, ou seja, os avanços elencados na LDB, não foram significativamente percebidos na realidade das escolas do campo brasileiro.

A partir então da pressão provocada pela II Conferência Por Uma Educação do Campo, o Governo Federal criou no Ministério da Educação (MEC), a Coordenação Geral de Educação do Campo, com a responsabilidade de elaborar e conduzir uma política pública de caráter nacional para a Educação do Campo.

Esse fato abriu espaço para a ampliação de encontros para debater, refletir, discutir os direitos dos povos do campo e refletir sobre como a escola poderia contribuir na formação dos homens e mulheres do campo, em um processo de formação humana que garantisse saberes formais, associados as suas realidades e culturas, favorecendo a emancipação dos sujeitos. “A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (Caldart, 2009, p. 151).

As contradições constatadas no chão das escolas do campo, foram relatadas, debatidas, denunciadas no 1º ENERA e, por conseguinte nas I e II CNEDOC¹⁵ e apontadas no Panorama da Educação do Campo que foi publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 2007. Esse documento, publicado quase 10 anos depois da I Conferência discorre sobre as fragilidades da educação oferecida no campo afirmando que:

É consenso que a análise e o encaminhamento adequado das demandas educacionais das comunidades do campo passam necessariamente pela reflexão e entendimento do seu modo de vida, dos seus interesses, das suas necessidades de desenvolvimento e dos seus valores específicos. É fundamental que seja levada em conta a riqueza de conhecimentos que essas populações trazem de suas experiências cotidiana. [...]
A insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento: a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio das classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade série; baixos salários e sobrecarga dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; [...] (INEP, 2007. p. 8).

No referido documento, é apontada a emergência em torno do tema e do conceito de educação do campo, como contrário à visão tradicional de educação rural. Evidenciando o campo como um lugar como espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. E continua afirmando que a transformação da educação do campo está para além da qualificação física das escolas ou da formação dos professores. Sugere que para a efetivação da escola, seu currículo escolar seja

¹⁵ Após o 1º ENERA (1997), a 1ª e 2ª CNEC (1998, 2004), o movimento nacional da educação do campo organizou as demandas da educação do campo a partir da criação do Fórum Nacional da Educação do Campo [FONEC] - em 2010. Do ponto de vista da institucionalização da educação do campo como conquista do movimento social observa-se, então, a Resolução CNE/CEB nº 1 (2002), a Resolução CNE/CEB nº 2 (2008) que reorienta a resolução anterior e, por fim, o estabelecimento de uma política pública de Educação do Campo e Educação na Reforma Agrária como política de Estado pelo Decreto Presidencial nº 7.352 de 2010.

fundamentado na vida e valores dos seus sujeitos, e que suas aprendizagens possam ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural (Brasil, 2007, p. 9).

Por conseguinte, em 2008 são implantadas as diretrizes complementares, que trazem normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo, com destaque para a adoção do que institui o art. 1º, § 1 “universalização do ensino, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todos os níveis da educação básica”.

De acordo com Verdério (2021), entre 1998 e 2014, verificou-se um conjunto de ações, documentos, resoluções e pareceres que foram sendo construídos e tornam-se basilares no processo de busca para consolidação de práticas pedagógicas escolares que consolidem as especificidades da Educação do Campo, como exposto no quadro abaixo:

Quadro 02- Marcos Regulatórios da Educação do Campo no Brasil 1998 – 2023

Ano	Ação
1998	Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
2001	Parecer nº 36, que versa sobre o tratamento recebido pela educação dos povos trabalhadores do campo nas Constituições Brasileiras
2002	Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que propõe as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo
2004	Instituição da Coordenação da Educação do Campo / SECADI / MEC;
2006	Parecer nº 01 do CNE/CEB, que trata da Pedagogia da Alternância nos Centros de Educação Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's)
2008	Parecer nº 03 do CNE/CEB, reexamina o Parecer CNE/CEB nº 23/2007 e trata das orientações para o atendimento à Educação do Campo
	Resolução nº 02 do CNE/CEB, que estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
	Instituição do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)
2009	Lei nº 11.947, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola e incentiva a aquisição de alimentos diversificados, produzidos preferencialmente pela agricultura familiar
	Decreto Presidencial n. 6.755, constitui-se como uma referência importante na história da Educação do Campo, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
2010	Decreto Presidencial n. 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA
2013	Portaria Ministerial nº 86, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)
2014	Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas

2020*	Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020. <i>Institui as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.</i>
2022*	Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022 – Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.
2023*	Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Fonte: Elaborado por Verdério (2021, p. 75), com dados atualizados pela autora.

Os marcos regulatórios da Educação do Campo no Brasil, até 2014 expressam as concepções e princípios do projeto de educação idealizado pelo Movimento por uma Educação do Campo e passam a ter incidência direta na afirmação e existência da escola do campo. As normativas da Educação do Campo, traduzem aspectos da garantia a dois direitos constitucionais: o direito à Educação e a diversidade. Ambos não combinam com o pressuposto da padronização, do currículo e avaliação unificado, pois desconsiderada as especificidades do diverso, sobretudo do campo brasileiro.

O Ministério da Educação-MEC, através da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, por meio da Coordenação de Educação do Campo declaram que: “construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa de [...] reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação.” A mesma SECADI, reconhece ainda [...] “que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana[...].” (Brasil, MEC, 2012). E aponta que dada a diversidade do campo brasileiro e das suas dimensões, há desafios que serão necessários de serem superados.

Esse reconhecimento das fragilidades e da dívida histórica é um primeiro passo conquistado na luta pela garantia do Direito à Educação para os povos do campo. Soma-se a isso:

No âmbito cultural e educacional residem grandes desafios no que se refere à formação de sujeitos de direitos. Entre eles, o acesso aos meios pelos quais lhes permita conhecer os complexos processos de conhecimento, embutidos nos processos de produção econômica, política e cultural. Esses meios nos são dados num processo continuado de educação, que vai desde a família, passando pelo trabalho nos quais estes sujeitos estão envolvidos, e também pela escolarização. Tais meios foram sistematicamente sonogados à população do campo, desde os primórdios da nossa história e persiste seu trágico legado até os dias de hoje. Basta observar os altos índices de analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade registrados no campo brasileiro (Oliveira; Santo, 2008, p. 16).

Nessa tecitura de caminhos, que os movimentos vão construindo em torno da Educação

do Campo, na contraposição ao projeto educativo da Educação Rural, outras conquistas e caminhos também foram sendo trilhados por movimentos sociais, como as políticas públicas que contemplam Educação Escolar Quilombola, a Educação Indígena, a Educação de Jovens e Adultos, oriundas das lutas dos movimentos sociais.

Essas diferenciações fortalecem as lutas e as intencionalidades da classe trabalhadora, reforçam e ampliam a garantia do direito à educação aos que vivem no campo, respeitando a diversidade de sujeitos, territórios e suas especificidades. Concordando com Verdério (2011, p. 30) ao afirmar que:

A luta por uma EdoC traz à tona estes sujeitos, com suas características específicas. Entretanto, encontramos laços que os unem, e os identificam como o povo brasileiro que vive no campo e tem sofrido na pele as marcas da opressão, discriminação e exploração impostas pelo capital, assim como as classes populares que vivem nas cidades. Por sua vez, os povos do campo historicamente têm se constituído como agentes sociais que, em movimento nos seus coletivos organizados se põem em luta.

Embora a Educação Escola Quilombola esteja atualmente vinculada a uma política educacional específica, nos documentos oficiais que consultamos, como a Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, são apontadas nas suas considerações as bases legais que a constitui, entre elas, cita-se às legislações que tratam da Educação do Campo: Decreto 7.352/2010; a Resolução CNE/CEB nº1/2002, que define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo com fundamentos no Parecer CNE/CEB Nº36/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que define as Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamentos no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 3/2008 (Brasil, 2013, p. 478), o que nos leva a concluir a relevância das relações entre todas as políticas de garantia do Direito à Educação para os sujeitos do campo.

Ainda nesse contexto de legitimações e políticas, foi possível identificar outras legislações que ampliam os direitos para os grupos excluídos historicamente das políticas públicas. Destaca-se também o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 e o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, representados pelos seguintes povos e seus territórios: as comunidades quilombolas, os povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinaleses, e comunidades de fundos de pastos, agricultores, pescadores, povos de terreiro, marisqueiras, entre outros.

As especificidades desses povos, trabalhadores e trabalhadoras do campo, das águas, das florestas, precisam ser criteriosamente discutidas, não para eles, mas com eles. Assim, no processo de ampliação das políticas educacionais para esses sujeitos, para além da garantia da construção de escolas no campo e do campo, precisamos constituí-las não apenas ouvindo, mas escutando e contruindo os processos, tecendo a identidade pedagógica não “por eles”, mas com eles.

Dito isso, afirma-se que há urgência nos embates contra aos ataques que a educação pública vem sofrendo desde o golpe de 2016, que perpassam pela redução no financiamento, na perda de autonomia pelas escolas, com impactos na formação docente e nas demais políticas da educação, que circundam em torno de uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação" (Dale, 2004), que na realidade brasileira se materializa na reforma educacional em curso que vem extinguindo políticas públicas que surgiram das lutas dos movimentos sociais e da classe trabalhadora, inserindo uma concepção empresarial dentro da educação, fortalecendo as perspectivas do capital, sobretudo, do agronegócio. A respeito disso, Caldart (2020, p. 1), aponta que:

O movimento atual das contradições da realidade em que vivemos inclui o confronto às investidas ostensivas e insanas de inserção direta das escolas públicas no “caminho usual dos negócios”. Esse caminho põe em risco a escola pública e sua função social efetiva. Tem fechado escolas, no campo e na cidade, dificultando o acesso a quem mais precisa delas. E busca desviar as escolas das finalidades educativas que ajudam a garantir níveis elementares de sustentabilidade da vida social.

Cabe-nos refletir sobre a estrutura em que se assenta a sociedade brasileira, mas sobretudo no campo brasileiro, sempre demarcado por suas contradições históricas. Se de um lado temos a classe trabalhadora, que se assenta em suas produções dentro da agricultura familiar, associando práticas tradicionais e sustentáveis, produzindo alimentos fundamentados em princípios agroecológicos, ou seja, em um projeto popular para o campo. Do outro, temos o agronegócio, caracterizado pela alta produtividade, explorando o trabalho e os recursos naturais, uso intensivo e extensivo de agrotóxicos cada vez mais nocivos à saúde. (Molina, 2015)

De acordo com Molina (2015, p. 381) “essa lógica não está suficientemente clara para o conjunto da sociedade, muitas vezes não estão claras nem nos próprios assentamentos e nas escolas do campo, pois assim como o conjunto da sociedade, estes territórios, têm sido objeto de intensa disputa ideológica.” É preciso, portanto, desvelar essas contradições e construir resistências na luta e para o enfrentamento do capitalismo que tudo devora e destrói.

Ao completar 25 anos da sua I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, Caldart (2023, p. 1) aponta que a:

[...] realidade histórica com a qual trabalhamos está mais complexa. É necessário compreender as determinações estruturais da crise social que o mundo atravessa junto com as contradições que precisam ser trabalhadas para que a realidade de movimento a favor das necessidades humanas da maioria.

Caldart (2023) cita ainda aspectos que dialogam com as exigências sociais do atual momento histórico, que nos aponta em que direção devemos amplificar e dar mais radicalidade política e pedagógica ao que já fazemos. Assim, a autora aponta que precisamos fazer a defesa da escola e da educação pública, tão ameaçados nos últimos anos, pois a escola é um bem público a que todos devem ter acesso em igualdade de condições. Esse acesso precisa ser garantido, portanto pelo Estado, e não podemos aceitar nenhum tipo de privatização, nem as disfarçadas parcerias público-privada. Isso também implica em afirmar: Nenhuma escola pública a menos, e sobretudo, nenhuma escola do campo a menos! E nosso repúdio as proposições de escolas virtuais e ao homeschooling e que é preciso realizar a discussão coletiva sobre as finalidades sociais e educativas da escola, ou seja, definir coletivamente a direção consciente da formação dos estudantes.

Outros aspectos nessa análise de Caldart (2023) perpassam pela necessária reconstituição da função social das escolas do campo: ou seja, pensar essa função frente aos desafios da atualidade, de enfrentamento as contradições do sistema capitalista e a toda barbárie que ele representa, o que implica tomarmos posição política e prática, nas distintas realidades territoriais.

Caldart (2023) continua assinalando sobre a importância da agroecologia nas escolas do campo, pois essa representa as “práticas materiais (e ancestrais) que lhe puderam gerar, firmando a conexão orgânica entre prática (ou práxis), ciência e luta” o que se insere ainda numa educação para uma outra lógica de produção no campo, contrária ao agronegócio, que resgata o sentido, o valor do trabalho e a sua relação com a natureza. Afirma ainda que a escola do campo se materializa quando a organizamos para ser um lugar de protagonismo dos sujeitos do campo, sobretudo através da auto-organização estudantil, lugar de pertencimento e de formação humana, do exercício da vida coletiva e da participação política, resgatando a escola enquanto um lugar de humanização.

A (re) construção do projeto político-pedagógico da escola, relaciona-se a todos os aspectos citados em torno da organização do trabalho pedagógico como instrumento de transformação e de reflexão da práxis, para materialização da escola e da Educação do Campo.

2. SEMEADO A ESPERANÇA: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA ESCOLA DO CAMPO

A escola foi feita para garantir direitos, porém ela, é peneiradora, excludente dos direitos. Então, a questão a nos colocar é: Que escola estamos construindo? Que garantia de direitos a nossa escola dá para a infância, para a adolescência, para a juventude e para os adultos do campo? (Arroyo, 2011).

O processo de constituição da escola do campo é político, nasce das mobilizações dos movimentos sociais do campo, que buscavam a garantia do Direito à Terra e à Educação do e no campo, contextualizadas com suas diversidades. Por essa razão, a escola do campo é um espaço importante no processo de construção do projeto de sociedade que a Educação do Campo defende, pois ela pode se representar:

[...] um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 14).

A escola do campo portanto, se firma num processo de tomada de decisão coletiva em torno da defesa do projeto de educação para os povos do campo, que inclui mudanças nos espaços institucionalizados de educação a partir das políticas públicas conquistadas que institui as especificidades do conhecimento a partir das diversas realidades do campo brasileiro visando a formação dos sujeitos para superação da realidade opressora e desigual imposta pelo capitalismo aos sujeitos do campo, em um movimento permanente de luta dos trabalhadores e trabalhadoras contra as estruturas dominantes do capital. Assim,

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo. Sendo assim, ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital. [...] se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta (Molina; Sá, 2012, p. 326).

Urge refletir sobre os caminhos que são necessários de serem trilhados para construir ou consolidar essa escola, em torno de uma práxis que formando os/as sujeitos esse/as possam enfrentar as estruturas do sistema capitalista, provando mudanças que impactam do local ao

global, minando o projeto de poder que vem dominando a sociedade, instituindo assim outra realidade possível, justa, solidária, humanizadora. Nossa tarefa é formar a classe trabalhadora para compreender as estruturas que a oprime, portanto, premissa da escola do campo no caminho da emancipação dos sujeitos. Por essa razão,

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora (Molina; Sá, 2012, p. 327).

É preciso analisar e compreender a estrutura do projeto hegemônico, criando as alternativas para seu enfrentamento. Sobretudo, porque até o processo de constituição das escolas, no sentido da construção das suas identidades político pedagógicas vinculadas ao paradigma da EdoC não se firma de igual maneira, pois apesar do avanço na implementação das políticas da EdoC, segundo Martins (2020, p. 18) “não são todas as escolas do país que detêm características de escolas do campo, que vivenciam e participam desse movimento nacional consagrado até mesmo pela legislação” [...]. Ainda temos muitas escolas que mesmo situadas em território camponês, dada as suas características, possuem práticas urbanocêntricas, ou seja, seus currículos e práticas desconsideram a diversidade das realidades e culturas camponesas, tornando-se espaço propício para a semeadura dos ideais capitalistas.

Esse é um dos desafios da Educação do Campo: tornar as escolas no campo, escolas do campo. Destinadas a garantir o direito à educação os povos do campo, respeitando as especificidades de territórios e a diversidade de sujeitos que as compõem. E isso articula-se a vários elementos que constituem essa escola, e está diretamente vinculado ao seu projeto de formação humana que se integra a sua identidade pedagógica que é expressa em seu PPP.

O PPP na EdoC transcende a perspectiva burocratizadora que muitas vezes é conferida a esse instrumento ao longo do processo de sua discussão nas redes e sistemas de ensino, que por suas perspectivas históricas é de natureza emancipadora. Mas esse instrumento é muitas vezes assumido como uma imposição, como forma de estabelecer uma política. Para a EdoC no entanto, o PPP tem um papel político transformador na formação dos sujeitos. Sua dinâmica de construção é desafiadora, pois seu movimento constitutivo está posto em torno de uma organização, que irá conferir-lhe uma dinamicidade e organicidade, a partir da concepção e dos princípios da EDOC tornando-o, portanto um importante instrumento para a sua materialidade, articulado ao projeto maior de sociedade. Caldart (2004, p. 16) afirma que:

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.

O PPP, esse instrumento de mobilização do coletivo da escola, materializa o projeto de formação humana desejado. Essa formação vincula-se ao projeto de campo e de sociedade que desejamos formar e construir, realizando o enfrentamento ao projeto capitalista e as contradições sociais, apontada pelas desigualdades e injustiças.

[...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...). Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 1998, pg. 1).

Nesse sentido, o PPP socialmente comprometido, intencionalmente refletido e coletivamente construído, é projeto de formação humana e de sociedade que emancipa, liberta os sujeitos da condição de oprimidos e excluídos da sociedade. Conforme Molina e Sá (2012, p. 327) ao pensar nessa perspectiva é preciso refletir que:

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana.

O PPP da escola do campo, enquanto um princípio no Decreto nº 7.352/2010 e no Artigo 4º das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, se constitui em um importante instrumento coletivo de enfrentamento a lógica capitalista, pois possibilita a instituição da escola no e do campo, com uma práxis referenciada na EdoC. Assim, se constitui em:

[...] um dispositivo legal de grande importância na perspectiva de remover impedimentos para a construção de projetos dos movimentos com as escolas e comunidades, em busca de seu desenvolvimento a partir das concepções educativas do campesinato, organizada em torno dos princípios da EDOC. [...] Este dispositivo legitima as experiências em curso, e abre espaço para projetos a serem propostos pelos movimentos sociais para “ocupar” as escolas rurais, visando a sua transformação em escolas do campo (Molina; Sá, 2012, p. 328).

Os PPP são ainda instrumentos da garantia da gestão democrática e da autonomia das escolas do campo, previstos na Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 e nas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002). A referida resolução aponta que em seu artigo 11:

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente: I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (Brasil, 2002, p. 02).

Os processos de Gestão Democrática das escolas do campo permitem que as suas identidades estejam vinculadas a concepção e a materialidade da EdoC, através da escuta participativa e das decisões coletivas mediadas pela reflexão em torno da realidade, pelo trabalho e pelo senso coletivo de decisões, conferindo-lhes práticas capazes de enfrentar as estruturas esmagadoras do capitalismo e de nutrir uma dinâmica sócio educativa que rompa com o individualismo. Assim, é preciso enfatizar a relação entre gestão democrática e o PPP da escola do campo, pois “O processo pedagógico é um processo coletivo e por isso precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes” (Caldart, 2000, p. 45).

Nossas escolas estão dentro de um sistema social e econômico carregado de contradições e de disputas. Essas disputas revelam que estamos cercados pela cultura vigente, competitiva e opressora, em que emergem as articulações e ações do sistema capitalista, que utiliza-se da estrutura do Estado para subverter a própria legislação a seu favor. No entanto, é extremamente necessário estabelecer espaços de debates, reflexão e de tomada de posição de seus sujeitos, frente a função social da escola do campo e das suas bases epistemológicas que fundamentam sua prática, para assim realizar o enfrentamento a lógica do capital, numa perspectiva de escola contra hegemônica, que é uma premissa de construção da EdoC, logo, uma tarefa das escolas do campo. Pois,

A partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, como a socialização das novas gerações e a transmissão de conhecimentos, a escola do campo, que forja esta identidade, pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas, desde que se promova no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam

com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos e na sua forma de organizar o trabalho pedagógico (Caldart, et al, 2012, p. 328).

Portanto, a escola do campo não se constitui como uma ilha, separada e isolada do todo, das questões inerentes a realidade de vida da comunidade, mas ela é a própria comunidade e precisa abrir-se para viver a realidade e aprender dela, se constituindo ainda espaço de (des)envolvimento humano, comprometido com transformações sociais, econômicas, com a cultura e os saberes locais e ser ambientalmente comprometida. Para tanto, sua práxis deve evidenciar a organização coletiva e participativa, imbricada com a realidade e seus desafios, pois “ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e apropriação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social” (Molina; Sá, 2012, p. 329).

O capital tem determinado o currículo das escolas, desrespeitando a diversidade de sujeitos em favor de um modelo de currículo padronizado, engessado e uniformizador. No PPP da escola do campo, é preciso que o coletivo de sujeitos debata sobre a sua concepção de currículo, sem perder de vista que a EdoC defende que o fazer da escola seja um processo formativo humanizador, libertador e emancipador dos sujeitos. E para isso, ao se realizar nas práticas da escola, coloca-se no desvelamento e enfrentamento das contradições da sociedade de classes. Ou seja, o currículo da escola do campo encaminha sua práxis para “[...] operar a favor da análise crítica sobre a sociedade que vivemos e a serviço da máxima humanização dos indivíduos, sobretudo, dos filhos e filhas da classe trabalhadora” (Martins, 2016, p. 294).

Outrossim, a construção do currículo para a escola do campo perpassa pelo desvelamento das relações de poder da sociedade, reconhecendo suas bases políticas, econômicas, culturais e ideológicas, visando a construção de um conhecimento crítico e transformador, frente as exclusões e opressões sociais experienciadas ou percebidas, capaz de formar pessoas para a atuação em suas realidades transformando-as. Portanto, “humanizar é a tarefa”[...] e “O currículo tendo a atividade humana como princípio educativo é o caminho.” (Vasconcelos, 2013, p.17)

A forma escolar “veio assumir no campo pedagógico, o papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica” (Saviani, 2016, p. 21), ou seja a escola formal “se converteu na principal e dominante forma de educação” (Saviani, 2016, p. 16). Por essa razão, precisamos romper com as estruturas dominantes também na educação, que reproduz a luz dos ideais burgueses valores e crenças, através das suas práticas e de seus currículos, pois as contradições também estão dentro da escola que refletem o todo da sociedade.

As contradições da escola, nesse movimento por uma outra concepção de Educação é “disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais” (Arroyo, 2021, p. 13) buscando assim, apontar as desigualdades produzidas historicamente, visando a construção de uma outra perspectiva de escola, atuando sobretudo através do seu currículo. Cabe-nos aqui pensar o que é currículo, e para isso tomamos a reflexão de Saviani (2016, p. 2) ao mencionar que:

[...] o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados.

O currículo é assim, ponto central na construção dos processos formativos da Escola do Campo. Ele é “o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola.” (Arroyo, 2021, p.13). Por isso mesmo, disputá-lo é uma exigência e a principal tarefa educativa do nosso tempo. Ainda sobre as definições sobre currículo, Batista (2016) reitera sua relevância na estruturação do PPP e da política Educacional, afirmando que:

O currículo na educação escolar é tratado como elemento importante do projeto pedagógico e da política educacional, uma vez que toda ação educativa da escola compreende o currículo. Ele define o que e como deve ser o processo de ensino-aprendizagem. Ele determina quais conhecimentos e saberes devem ser priorizados na escola, estabelecendo os fins a que a educação se propõe. Portanto, é importante compreender quais as relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social (Batista, 2016, p. 91).

Ou seja, o currículo é “o território mais cercado, mais normatizado” (Arroyo, 2021, p. 13), e segue sendo o mais monitorado e padronizado. E essa normatização aponta os interesses e as intencionalidades estruturalmente organizadas e articuladas, em “uma configuração política de poder” expressa ainda “na ênfase nas políticas de avaliação do que ensinamos” (Arroyo, 2021, p. 13), o que aponta que estamos lidando com um projeto de sociedade em disputa, dentro do território da escola, expresso em seu currículo. Assim,

Como a luta social é ponto de partida e o horizonte é a justiça social e cognitiva, a Educação do Campo demanda tanto o reconhecimento das condições reais de vida no campo, quanto um permanente e profundo diálogo no seu processo de afirmação: ela é feita com os sujeitos do campo, à luz de suas reais necessidades, sob a égide de uma ecologia de saberes, em uma constante denúncia de todas as opressões que dificultam a construção societal que almejam. Isso significa dizer que todas as expressões da organização social que pautam a vida no campo são saberes essenciais a serem curricularizados, assim como, as formas como produzem a vida, os jeitos como lidam

com o sagrado, as tantas produções culturais e artísticas, bem como, as diversas práticas sociais, as políticas que viabilizam a garantia dos direitos individuais e coletivos que consubstanciam o viver não podem ser subalternizados (Gonçalves; Santana, 2021, p. 259).

O currículo dentro da concepção da EdoC pressupõe a ruptura e a superação das concepções tradicionais, tecnicistas e mecanizadas de ensino, de viés reprodutivistas. A definição do que é importante ser ensinado e do como deve ser ensinado, se constitui na chave fundamental de priorização dos conhecimentos, considerando a formação integral e o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pelos sujeitos, dentro de uma intencionalidade crítica e emancipadora, articulados a sua realidade. O conhecimento como chave de compreensão da realidade para transformá-la. (Caldart, 2003.)

Assim, o currículo da EdoC centra-se na perspectiva da formação omnilateral dos sujeitos do campo, “[...] no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto de formação humana omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora” (Molina; Sá, 2012. p. 325). E corresponde ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades, físicas, intelectuais, sociais. Em “todos os lados ou direções”. (Frigotto, 2012, p. 267). E por isso, não se trata de apenas aprender técnicas e conceitos, mas de um processo de formação em que todo saber construído está articulado a luta pela terra, na defesa dos territórios e da agricultura camponesa, na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa, humana, ambientalmente sustentável. Pois, “sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte” (Frigotto, 2012, p. 266).

Estamos vivendo uma disputa de projetos no campo da formação por essa razão o PPP das escolas tem sido pauta na agenda reformista, e não é de agora. Para compreender essa disputa, trataremos no tópico a seguir da constituição do PPP enquanto um instrumento de gestão democrática e da constituição da identidade e autonomia da escola na formação dos sujeitos dentro dos projetos de sociedade em disputa.

2.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA E OS PROJETOS DE SOCIEDADE EM DISPUTA

A Ditadura Militar, representou o período mais conturbado da nossa recente história, entre 1964 e 1985, sob ideais capitalistas, alimentado pelo autoritarismo das lideranças militares, impôs-se perseguindo, torturando, exilando e até sacrificando vidas que faziam

resistência a tal orientação político-econômica, além de cavar e aprofundar o cenário das desigualdades sociais e da exclusão. Nesse sentido,

O Golpe de 1964 representa a opção por um projeto de desenvolvimento cada vez mais associado e subordinado ao capital internacional. No contexto da ditadura, sob a influência das teorias crítico-reprodutivistas e de desescolarização, ampliam-se as análises do Estado e da escola como aparelhos de reprodução da ordem do capital (Paludo, 2012, p. 264).

No campo da Educação, ocorreram as reformas imputadas pelas Leis: 5.540/68 e 5.692/71, que estabeleceram princípios tecnicistas, dentro de um processo formativo alienante, de caráter profissionalizante para atender as demandas do capital. O Movimento Estudantil, organizado em frentes como a União Nacional dos Estudantes-UNE e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, além dos grêmios estudantis, diretórios acadêmicos sofreram perseguições e proibições.

As escolas não possuíam autonomia e eram controladas e vigiadas. Nas universidades os professores foram demitidos por se declararem contra o regime, ou eram aposentados e exilados na tentativa de silenciarem as vozes docentes. Os que permaneciam no exercício de suas funções eram controlados pela censura. O governo criou também, segundo Aranha (2004), disciplinas que tinham por objetivo estabelecer a ordem através do seu caráter ideológico e manipulador: Educação Moral e Cívica (EMC) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

O modelo econômico capitalista, racionalista e excludente, influencia a educação brasileira desde sempre, sendo que nos anos da Ditadura, alia a sua preocupação com a ordem, a objetividade e a eficiência. A liberdade de pensamento estava cerceada e prevalecia as determinações do Regime Militar, que ditava o que deveria ser ensinado por meios de documentos em que se estabelecia minuciosamente, os objetivos instrucionais e operacionais. De acordo com Rodrigues (2003), a vigilância em torno das escolas inviabilizava o exercício da democracia, tanto fora como dentro da escola. Ou seja, a docência era uma máquina de reprodução dos interesses do sistema, exercida sobre pressão dentro de uma concepção positivista e funcionalista. A escola era vista como um espaço de formação do caráter nacional e, ainda como via de ascensão social para as camadas mais pobres.

As teorias reprodutivistas que surgem na década de 1970, de acordo com Saviani (1999) fazem uma denúncia sobre as práticas escolares, em que a escola serve ao capitalismo, ou seja, atua como um aparelho ideológico do estado a serviço da reprodução das condições socioeconômicas impostas pelo capital. Essas teorias levantaram desconfiças acerca das possibilidades da escola contribuir para a ascensão social dentro da concepção que era

empregada nos currículos escolares. Consequentemente, a organização do trabalho pedagógico passou a ser questionada em função de seu vínculo com a transmissão e reprodução da ideologia dominante na sociedade.

As contradições provenientes dessas análises teóricas e das tensões produzidas situavam-se em um movimento maior de toda sociedade brasileira em torno do Regime Militar, e gerou mobilizações sociais diversas que defendiam a retomada da democracia e a garantia de direitos sociais fundamentais a toda sociedade: educação, saúde, trabalho e moradia. No campo, tais movimentos sociais tensionavam a cruel desigualdade na distribuição de terras, os grandes latifúndios, as inexistentes políticas públicas para a classe trabalhadora do campo.

Os movimentos sociais surgidos e intensificados tiveram grande importância na luta contra o regime e despontou sua maior relevância na educação, por irromper com o regime autoritário e burocrático nas escolas. Graças aos movimentos sociais, no final da década de 1970 o regime começa a perder sua força, a despeito das proibições cegas, das perseguições políticas, da exclusão social gigantesca desse período, sentiu-se arrefecer um pouco a tensão dos anos de chumbo, como afirma Rossi (2004).

A década de 1980 do século XX, os Movimentos Sociais organizam e intensificam as mobilizações, onde são gestadas profundas mudanças particularmente na educação. As mudanças são impulsionadas pela pressão social dentro da conjuntura político-econômica nacional com a participação massiva da população e de lideranças políticas da esquerda brasileira. O Movimento *Diretas Já* (1984), exigia a retomada da democracia e da eleição diretas para o cargo de presidente da República e contou com massiva participação popular. Marcando, portanto, a voz da insatisfação do povo com o Regime Militar e a reorganização em torno do estabelecimento da democracia e de total rompimento com o modelo anterior autoritário e centralizador.

As eleições diretas só aconteceram em 1989, 29 anos depois do início da ditadura e um ano após a promulgação da Constituição cidadã de 1988. Nesse contexto de retomada da democracia e de esperança no processo de construção de um país socialmente justo, foi possível registrar a eleição de governadores dos partidos de esquerda em vários estados brasileiros como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Esses governadores, impulsionam e gestam ações governistas que se convertem em experiências democráticas, que inspiram uns novos horizontes para as reformas educacionais.

Destaca-se a declaração de Neidson Rodrigues, um dos intelectuais brasileiros mais influentes naquela década na área educacional, que ocupou a Superintendência de Educação na SEE de Minas Gerais entre 1983-1986, no Governo Tancredo Neves (PMDB), em que aponta

a importância dessa ascensão da esquerda aos governos dos três estados de maior evidência nacional. Assim, declara:

Em 1982, o PMDB teve uma vitória significativa em vários estados brasileiros. As vitórias das oposições, encabeçadas pelo PMDB e pelo PDT de Leonel Brizola, compuseram o que foi denominado na mídia de Triângulo das Bermudas: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Por que Triângulo das Bermudas? Porque achavam que, uma vez a oposição tendo vencido em três estados, necessariamente representaria o afundamento do regime militar. Isso realmente ocorreu, logo depois, com a eleição de Tancredo Neves em 1985 para Presidente da República e a convocação da Constituinte; tivemos então uma reorganização política e a instituição da democracia com o perfil que temos hoje no Brasil (Fonseca, 2003, p. 154).

Sobre a atuação nos primeiros dias a frente da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em 1983, o intelectual fez reflexões em torno da direção que era necessária tomar desvinculando-se de projetos de gabinete e que fosse construído dentro do tecido social, considerando as expectativas postas nas mobilizações sociais, pois não havia sentido que essa construção se desse de igual maneira as críticas que era tecidas por ele, enquanto parte desse movimento de questionamento a ordem vigente. (Fonseca, 2003, p.155).

Minas Gerais, despontou-se no cenário da década com várias experiências democráticas no âmbito da construção da Educação, destacando-se a realização do *Congresso Mineiro de Educação*, que defendia o princípio da democratização na construção de uma nova escola. As discussões do Congresso circundavam em torno das contradições e tensões da conjuntura sociopolítica e econômica e que faziam parte de um amplo debate que vinha sendo tecido em outros estados, que tencionavam as transformações na estrutura organizativa da sociedade, pela reforma do estado brasileiro e sobretudo das mudanças necessárias a serem conduzidas no âmbito da educação, tornando as escolas espaços democráticos de decisão coletiva.

Era claro o pensamento de mudança que estava sendo alimentado pela luta e era preciso construir um caminho, posto que era necessário romper com a realidade imposta pela estrutura ditatorial. “A escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático” (Veiga, 1995, p. 15). Portanto, no intento de tornar a escola um espaço democrático, vislumbrou-se a discussão não só em torno da gestão, mas na democratização do acesso e permanência, entendidos como uma estratégia importante para democratizar a sociedade brasileira.

No processo de gestão escolar democrática vivenciados em vários estados, principalmente em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, a construção dos Projetos Político Pedagógicos foi crucial para irromper com a centralização. Desse modo,

Com o advento das propostas de descentralização dos processos de tomada de decisão e de ampliação da autonomia da escola, começaram a surgir os projetos pedagógicos das escolas.

Certamente, a formulação de projetos pedagógicos nas escolas é uma inovação que tem sido introduzida por muitas escolas, com o objetivo de descentralizar e democratizar o processo de tomadas de decisões, de buscar maiores níveis de participação da comunidade e comprometimento de todos os seus membros com as soluções dos problemas da instituição escolar (Miranda, 1994, p. 27).

A construção dos PPP pelas escolas representara um grande avanço nos processos de retomada da democracia e a quebra com o modelo anterior pautado na centralidade, na burocracia e na verticalidade, que vincula-se ao modelo capitalista. Vislumbra-se, então, a construção de uma escola autônoma, que dialogicamente discuta sobre a sua identidade política e pedagógica, comprometida com sua realidade e com todos os sujeitos. A constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, inciso VI e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) em seu Art. 141, instituem a gestão democrática do ensino como um princípio:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988, p. 123);

Art. 141. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, p. 12).

Importante destacar que as experiências democráticas imputadas nas escolas dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, dentre outras e ainda nas secretarias municipais de educação de São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Diadema-SP, Juiz de Fora-MG e etc em torno da construção dos Projeto Político Pedagógico enquanto uma premissa para a construção de uma escola mais democrática, foram cruciais para a sua inserção no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB 9.394/96.

Entretanto, é importante destacar que havia diferentes nomenclaturas e assumia uma variação sendo chamado de: Projeto Pedagógico, Projeto Educativo, Projeto Educativo da Escola, Proposta Pedagógica, Projeto Político Pedagógico (PPP). Essas nomenclaturas foram surgindo dadas as reflexões em torno do mesmo e na forma como ia sendo forjado em diferentes lugares do país, na marcha para construção de uma escola diferente daquela herdada dos “anos de chumbo”.

O termo "Projeto Político Pedagógico" (PPP) demarca uma ruptura e conseqüentemente uma mudança na concepção e na história da educação no país, que reflete a compreensão de

que a mesma não é neutra, mas sim um campo de disputas por valores, ideologias e projetos de sociedade. Ou seja,

[...] o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo processo vivido. [...] a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições desta sociedade (Veiga, 2015, p. 15-16).

O PPP, nesse contexto, se torna um instrumento de empoderamento da escola e de seus sujeitos em torno da formação da identidade da escola, definindo as diretrizes que orientam a práxis, fundamentada numa concepção que possibilite-nos romper com os processos de exclusão, opressão, centralização e autoritarismo transformando a escola um espaço do exercício da democracia, da autonomia, frutos da ação política do ato educativo, ou seja, da práxis transformadora.

[...] o projeto é um meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns; por outro, sua concretização exige rupturas com a atual organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativas (Veiga, 2003, p. 279).

No entanto, é preciso compreender as contradições em que se assentam a sociedade e dentro dela a educação. Nossa democracia, essa é jovem e frágil. Conforme já pontuado em outra sessão dessa pesquisa, em 2016 o Brasil enfrentou uma nova tentativa de Golpe. Aliás, segundo noticiado por jornais de todo país, a Polícia Federal investiga os atos contra o Estado Democrático de direito ocorridos em 08 de janeiro de 2022 após a posse do então presidente eleito Luís Inácio da Silva, e há indícios que os ataques que culminaram na destruição do Palácio da Alvorada, se tratava de uma nova tentativa de golpe militar contra a República Brasileira, com indícios de participação de empresas e de lideranças políticas conservadoras.

As pressões da elite burguesa e de ruralistas, que defendem seus interesses com base no mercado capitalista e tentam assim determinar os rumos para os quais devem seguir a sociedade brasileira, seguem-se com os ataques da ultradireita conservadora, e temos sentindo o quanto ainda precisamos resistir para mantê-la. Sua confluência é percebida na educação nas intenções por trás das políticas implantadas, como as reformas de base como a BNCC e a militarização de escolas por todo país.

A resistência da classe trabalhadora, do campo e da cidade, e de diversos atores sociais organizados em diversos movimentos sociais que realizam o enfrentamento direto as tentativas

de golpe, tem sido crucial nesse processo. O movimento dos trabalhadores do campo tem especial destaque nessa luta, sobretudo, na luta pela garantia do direito a educação, e mais especificamente do direito à educação no e do campo, conforme vimos no capítulo anterior.

Esses enfrentamentos são históricos e reverberam ainda hoje, conforme apresentado, extinguiu o Regime Militar e fez ressurgir a democracia, consolidada com a aprovação da Constituição Federal-CF do Brasil de 1988 e as eleições diretas em 1989, que simboliza a força das mobilizações sociais da década de 1980. De acordo com Rodrigues (2003) a Constituição de 1988 é fruto da luta pela e na Constituinte.

A CF-1988 simboliza a implementação da cidadania pela garantia dos direitos sociais historicamente negados. Na educação, atua concebendo importantes caminhos para conquista de políticas públicas entre elas as determinações de princípios e em normativas que exigiam a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi publicada oito anos após a Constituição, em 20 de dezembro de 1996.

As contradições e as tensões oriundas do período conturbado socioeconomicamente, impuseram disputas ideológicas sobre o projeto inicial da Lei Federal 9.394/94, que era fruto dos debates entre estudantes e educadores durante o período Constituintes, entre 1987 e 1988 - e culminou em frustração, pois o projeto inicial fora substituído por outro projeto, (gestado dentro do Ministério da Educação, e aprovado no Senado Federal. Ou seja, as discussões democráticas e as proposições discutidas amplamente pelos Movimentos Sociais no intuito de responder aos anseios da sociedade, foram atropeladas pelas decisões MEC, influenciada por organismos privados, o que culminou em um texto final rico em contradições e omissões bem ao feitio do modelo neoliberal então em implantação.

A promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação a exemplo do que ocorreu durante o processo Constituinte para a elaboração da nova Constituição Federal, não se deu sem embates e divergências entre, de um lado parlamentares que juntamente com algumas entidades educacionais privadas defendiam um projeto de LDB voltado para o privatismo e, de outro, associações da sociedade civil, com representantes no parlamento, reunidas em um movimento educacional que, ainda inspiradas nos ideais dos pioneiros, representavam um projeto de LDB que priorizasse definitivamente a escola pública (Batista, 2002, p. 5).

Nesse contexto foram criados dois textos enquanto projetos de lei para a LDB. Um texto popular e o outro para atender as perspectivas e interesses do mercado. Assim, o projeto popular da LDB 9394/96 que foi fruto da escuta dos que mais entendiam das mazelas educacionais do país e de todas as questões que implicavam na garantia do direito à Educação com qualidade, igualdade e equidade, foi “esvaziado”, e regulado pelos ditames dos organismos internacionais. (Silva, 1998, p.29).

O Governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, deixava clara a sua opção ao projeto neoliberal, e o Estado inicia a implementação de um conjunto de reformas no âmbito da educação nacional. Segundo Neto (2004, p.7) esse conjunto de reformas foram pautadas na descentralização e na autonomia (o que não significa, necessariamente, democratização), objetivando aumentar a capacidade do estado para implementar programas educacionais em parcerias com organismos internacionais (principalmente com o Banco Mundial), voltadas para melhorar a “produtividade” do sistema educacional brasileiro. A concepção neoliberal de educação vê a escola enquanto um instrumento que possibilitaria expandir o mercado capitalista.

Exemplo destas contradições e omissões podem ser vistas nos art. 12, 13 e 14, que determinam à escola a elaboração e execução de sua proposta pedagógica. Vejamos textualmente o que dizem os artigos 12 e 13 da Nova LDB:

Art.12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...].

Art.13 – os docentes incumbir-se-ão de:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]

Como conceber estas características num governo Neoliberal? Por que, apesar do exagerado enxugamento promovido pelo MEC (com a colaboração o Senador Darcy Ribeiro) no Projeto Inicial da Nova LDB, reduzindo seu texto de 272 artigos para apenas 91, manteve-se um artigo desta natureza? A justificativa está na sua ambiguidade. Trata-se de um preceito legal ambíguo, que pode se prestar tanto dos ideais democratizantes que inspiraram as primeiras experiências na década de 1980, como estar a serviço da perspectiva neoliberal, que prega a descentralização e conclama a sociedade para participar, assumindo responsabilidades que deveria ser do Estado, agora convertido em “Estado Mínimo”. É preciso, portanto, compreender o Neoliberalismo e suas interfaces de atuação, pois ele é:

[...] um complexo processo de construção hegemônica das relações sociais e educacionais vigentes no terceiro milênio, ou seja, como uma estratégia de poder que se programa em sentidos articulados: por um lado, por meio de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, educacional e, por outro, mediante uma série de estratégias orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais visa a legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossa sociedade civil.[...] (Gentili, 1996, p. 1).

Fernando Henrique Cardoso- FHC, foi o responsável por implantar a política econômica neoliberal no Brasil, realizando uma reforma estrutural sobre a premissa da privatização de vários órgãos/empresas públicas, como a Companhia Vale do Rio Doce, a Telebrás e a Banespa.

A implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs em 1997 ampliou a participação neoliberalista dentro das políticas públicas da Educação, como uma reforma curricular e os reflexos de uma imposição hegemônica, oriunda da cultura ocidental capitalista. Nas redes de ensino, ocorreram um intenso processo de difusão dos PCNs que adentrando as escolas, “os PCN ressoaram com força junto aos elaboradores de currículos, servindo de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras” (Galiani, 2014), tendo lugar nos planos de ensino docentes, sendo referencias nas licenciaturas e nos processos formativos, produzidos pela ação de implantação desse documento que ficou conhecido como Parâmetros em Ação. Portanto,

[...] os PCN, documento elaborado na segunda metade da década de 1990, constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil (Galian, 2014, p. 4).

Nesse contexto, de políticas neoliberais, era preciso criar as resistências e os caminhos para transcender o projeto neoliberal de educação. Apesar do texto da LDB trazer ambiguidades e as ausências, não se pode negar que ela permitiu que pudéssemos fortalecer a escola para um caráter mais participativo e diverso. Para Rossi (2004) a LDB 93.94/96 possibilitou que os PPP se tornassem instrumentos de inteligibilidade de uma mudança significativa. Essa mudança se fez necessária, pois o modelo herdado pela sociedade e pela escola, centralizador e burocrático contrariam sua função social, pois caracteriza-se pelo interesse de uma pequena parcela da sociedade, a burguesia. Nesse processo de mudança, há uma intensa abertura a participação de toda sociedade, na construção dessa nova escola. (Teixeira, 1996).

O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº. 10.172, 2001, prevista pela Constituição Federal de 1988 (Art. 214) e na LDB (Art. 87), que determina a elaboração de Projetos Pedagógicos nas escolas e estabeleceu um prazo de três anos, para que todas as escolas formulassem seus Projetos, com observância das Diretrizes Curriculares e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apontando aí não só uma preocupação, mas uma intenção de cumprir com o ideário da política econômica, ou seja, o PNE é concebido com base na concepção neoliberal, e a escola posta a serviço da racionalidade técnica do mercado capitalista.

Em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 e das determinações do Plano Nacional de Educação as escolas preconizaram uma corrida para o cumprimento dessa meta estabelecida, e segundo Neto (2004) isso acabou ocasionando em um sentido “novo” do Projeto Político-Pedagógico. Veiga (2003) chama esse estado novo de inovação regulatória, e assim descreve suas características para o atendimento da agenda reformista do período:

A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir. Este tipo de inovação “(...) é uma rearticulação do sistema que se apropria das energias emancipatórias contidas na inovação, transformando-a numa energia regulatória” (Veiga, 2003, p. 269).

Nos anos subsequentes a década de 2000, O PPP vê seu protagonismo emancipatório sendo sufocado por um esvaziamento de sentido, transferido para o caráter regulatório, burocrático, em grande parte das escolas públicas, pois com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, um instrumento de planejamento estratégico assumido pelo MEC, que estabelecia metas e estratégias financiáveis por um período de 4 anos, perseguindo normas rigidamente estabelecidas pelos organismos mundiais, como o Banco Mundial, as escolas passaram a elaborá-lo apenas para atender as exigências legais.

A implantação do PDE era de adesão obrigatória e as escolas brasileiras passaram a conviver com uma tensão posta pela exigência de dois instrumentos, aparentemente semelhantes, mas fundamentados em concepções políticas completamente distintas. Assim, é afirmativo que as inovações que incidem sobre o PPP preconizadas pelas escolas, nem sempre são positivas, visto que: continuam a orientar-se por preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado. Assim, há fortes riscos de que o PPP seja sempre absorvido pelas lógicas preexistentes, pelos quadros de referência reguladores (Veiga, 2003, p.269).

Portanto, em meio as disputas, o PPP acaba secundarizado pelas escolas, tornando-se apenas um documento burocrático e regulatório (exigido pelas esferas de gestão). No entanto, precisamos resgatar sua relação profunda com as perspectivas emancipatórias de educação, que envolve os sujeitos numa construção participativa, política e dialética. Justamente por ser político, discute a partir da perspectiva da transformação e da emancipação, e é pedagógico porque define os rumos para alcançar as transformações desejadas, coletivamente construídas,

diversamente organizadas, e com profunda relação com a realidade em que está inserido. O que implica dizer que

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (Veiga, 1998, p. 1).

O PPP na perspectiva emancipatória possui finalidades que são importantes para o processo de sua constituição e relação com o projeto de formação humana. Seu processo de construção permite a reflexão em torno de suas intencionalidades que conduzam a transformação da realidade. “Ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas” (Veiga, 2000, p. 192). Assim,

A elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população (Veiga, 2003, p. 279).

Por ser construído sobre o princípio democrático, dialógico, coletivo, gera sentimento de pertencimento e de unidade em torno de objetivos, o que corrobora para superar o autoritarismo e as relações individualistas. Todas essas premissas corroboram para o enfrentamento das contradições e pressões externas e o avançar da autonomia. Uma autonomia consciente e comprometida com a garantia do direito à Educação. Portanto,

Construir o projeto político-pedagógico para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder.

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado (Veiga, 2023, p. 277).

Como espaço de conflito e de contradições sociais, a escola deve explicitar em seu projeto a sua finalidade ou suas finalidades, contextualizada com a sua realidade complexa,

realizando uma ação consciente e participativa. A elaboração participativa aponta os desejos e as esperanças de todos os que acreditam na possibilidade de mudanças na prática da escola.

O “Projeto Político Pedagógico é um instrumento de luta!” (Vasconcelos, 2019, p.30). A construção do PPP da Escola não de dissocia das lutas sociais. A luta pela educação é uma luta social, está embrincada na luta pela construção de uma nova sociedade, e tem relação direta com a formação que os sujeitos recebem ao longo do seu processo formativo emancipador. Desse modo,

A educação para emancipação deve ser primeiramente crítica no sentido da análise e síntese do resgate da verdadeira história como ser humano que está situado num contexto social e objetivo concreto. Esse movimento corrobora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a possibilidade da construção da autonomia de um sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade e que, coletivamente, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada por lutas coletivas sociais. [...] (Silva, 2017, p. 333).

Por essa razão é tão importante conhecer as forças que nos oprimem e buscar coletivamente os caminhos para transformá-las. Ou é isso, ou estaremos alimentando a concepção meritocrática, que divide, que oprime e formando soldados para a defesa desse projeto.

Em 2025 completaremos 40 anos pós Ditadura Militar e restituição da democracia no Brasil. Como já foi dito, somos uma democracia jovem e um país de 524 anos de história demarcado pelas mais absurdas atrocidades sociais. Possuímos um dos maiores patrimônios naturais da humanidade que é a Floresta Amazônica, uma extensão de solos cultiváveis e capazes de disseminar a fome do nosso povo e de parte do mundo, mas nossas terras permanecem centralizadas e a serviço do agronegócio.

Nos últimos anos da nossa história, 2016 a 2022, vivenciamos um novo período conturbado e de crescimento das desigualdades e injustiças sociais, além da disseminação de uma cultura neofascista, sexista, xenofóbica que abalou as estruturas da nossa democracia na tentativa de um novo golpe militar, comandado pela direita ultraconservadora do Brasil, que articulasse a um movimento mundial.

A luta pela democracia é constante! E a Educação tem um papel crucial nesse processo. Cremos que essa seja a razão para tantos ataques as instituições educativas, sejam as escolas da Educação Básica, sejam as universidades públicas, grandes desenvolvedoras de pesquisas científicas importantes para a nossa sociedade. Muitas tentativas de silenciamento das universidades foram realizadas, entre elas, os cortes orçamentários que atingem sobretudo as camadas mais pobres que frequentam essas instituições, a indicação de reitores que não

dialogavam com as perspectivas das comunidades acadêmicas, e o caráter da propagado da irrelevância desses centros de produção de ciências que transformam a sociedade através dos sujeitos e de suas pesquisas.

As escolas por sua vez, também foram alvo da “des” governança do bolsonarismo. Desde a aprovação e a implementação de reformas controversas e que reforçam as perspectivas neoliberais como a BNCC perpassando pelo projeto de militarização de várias escolas públicas em todo país, da censura há materiais didático-pedagógicos e pelos ataques a formação da classe trabalhadora e alinhamento total os aparelhos hegemônicos empresariais.

A eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2022 e a tentativa de romper com o processo nefasto de retrocessos nas políticas públicas e de desmonte da educação. Representa, sobretudo, um marco na luta pela manutenção da democracia, mas sobretudo de retomada de um processo interrompido de construção de uma sociedade mais justa, igualitária. E essa luta perpassa pela escola e pelo seu projeto, considerando que não se constrói uma nova sociedade, dissociada do projeto de escola e vice versa, isso já responde a certa maneira a pergunta ou justifica esta afirmativa desse subtítulo de discussão.

Um projeto de sociedade deve nascer na formação de seu povo, na educação que este possui. O Projeto Político Pedagógico é o projeto da escola. Define quem ela é ou o que deseja ser, qual homem deseja formar, que sociedade deseja construir. Sua relevância, dentro da concepção emancipatória é imensa visto que ela expressa o desejo coletivo e participado.

Benjamin (1999) defende que um projeto popular para o Brasil, implica em a sociedade brasileira elaborar um projeto que busque atender aos anseios do povo, pois não podemos deixar que os ricos, os privilegiados continuem assumindo nossos espaços e ditando os comandos da vida coletiva. Na história da educação, os privilegiados sempre ditaram as regras, sempre determinaram o rumo do que o povo deveria aprender, como e o que deveriam aprender, para que estes se tornassem submissos aos seus valores, as suas crenças, aos seus costumes desvalorizando a riqueza produzida diversidade que temos em todo território brasileiro.

Para o sistema de poder, centralizador, dominante, tudo isso sempre foi muito fácil de ser feito, pois, eles possuem um projeto e toda a estrutura econômica para isso. Eles só almejam a permanência no poder. E para isso cria os mecanismos de controle, que são constantemente reproduzidos pela escola, infelizmente pelas condições impostas pelo próprio capitalismo, que tudo domina (Saviani, 2016). É preciso pensar em caminhos possíveis e sistemática e organizativamente trabalhar sobre eles, e o PPP é um desses caminhos.

Essa circularidade histórica de dominação e de centralidade só se rompe quando a sociedade, a escola, compreende as forças que a domina e organiza-se em torno de um outro

projeto de escola e de sociedade, definindo coletivamente seus objetivos, seus princípios e suas ações mais importantes, em busca caminhar juntos para atingi-los.

Se nossa sociedade não percebe a importância urgente de um projeto que busque atender aos anseios do povo e também nós educadores não tomamos consciência que estamos sendo conduzidos por um projeto hegemônico, que só interessa a classe burguesa, fortalecemos as perspectivas neoliberais e estes vão aos poucos assumindo nossos espaços, conduzindo nossas vidas, se apropriando da nossa força de trabalho esmagadoramente, empregando suas concepções mercadológicas, egoístas dentro de espaços públicos de construção dos saberes, privatizando nossas ações e dominado a escola. Para Benjamin (1999) as instituições necessárias para levar adiante um projeto da maioria devem ser, por natureza, públicas, coletivas e democráticas. As instituições dos capitalistas são privadas e autoritárias, a exemplo das empresas privadas, e esses começam a minar nossos espaços de atuação.

Diante disso, a escola tem papel fundamental na construção do seu projeto e de um novo projeto de sociedade, que quebre as correntes das amarras capitalistas. E seu PPP representa o primeiro passo do rompimento com as perspectivas individualistas, competitivas, opressoras, imposta pelos ideais capitalistas neoliberais. Conclui-se, portanto que;

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Veiga, 1998, p. 11-35).

Ao mesmo tempo que constrói o PPP, todo os sujeitos envolvidos aprendem e ensinam, e não há forma mais bonita do que no exercício democrático ver o desabrochar da emancipação acontecer. Por isso, ele é concebido com bases em desejos coletivos que almejam transformações. É construído não no vazio das intencionalidades, mas profundamente comprometido com as problemáticas que ferem, exploram, tiram a própria dignidade humana. E isso se dá a partir de reflexões a certa do que desejamos ser enquanto educação, escola, sociedade, homem. Conforme discorre, Veiga (2006)

[...] a discussão do Projeto Político-Pedagógico exige uma reflexão profunda acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica (Veiga, 2006, p. 13).

Assim, quando a escola busca por meio da sua ação formativa romper com o modelo de sociedade que aí se encontra, deve fazer-se munidos da força coletiva, pois enfrentar o sistema capitalista e toda sua estrutura não é uma tarefa fácil. E é muito importante nos apropriarmos de que “A educação escolar é meio de luta (transitório) para o sujeito na busca da emancipação humana, que envolve para o seu alcance efetivo a revolução social”. (Silva, 2017, p.332). É tarefa pensa-la e defende-la como o que é: direito subjetivo e ter consciência de que:

Nossa obrigação é dar conta de um direito cujos contornos não é cada escola que decide. Um direito é inerente à condição humana de cada educando. Diante de direitos sociais, só nos cabe, como famílias, comunidades ou profissionais, entender suas exigências e garanti-los. Nunca teremos o direito de reduzi-los e menos de negá-los, ou de interpretá-los autonomamente. (Arroyo *apud* Vasconcelos, 2019, p. 31)

Portanto, entender que toda perspectiva até aqui discutida é elemento estruturante de resistência e luta histórica pela garantia da educação com igualdade e equidade para a classe trabalhadora do campo.

2.2 PROJETO DE SOCIEDADE E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ELEMENTOS INDISSOCIÁVEIS PARA A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os últimos eventos climáticos com sérias proporções sociais no mundo inteiro, mas especialmente no Brasil, vem sendo constantemente anunciados e alertados pelos cientistas, que buscam acionar as autoridades sobre as consequências das desordenadas explorações a natureza, e baseados em seus estudos comprovam que a degradação ao meio ambiente, sobretudo o desmatamento das florestas, tem impacto direto sobre os efeitos do clima. Nesse sentido,

Um relatório do Observatório do Clima em 2023 constatou que houve, no território brasileiro, um aumento de 40% nas emissões brutas de gases do efeito estufa na atmosfera, sendo o desmatamento e a transformação do uso do solo das áreas florestais, sobretudo da Amazônia, o responsável por 52% dessas emissões, seguido pela atividade agropecuária com 27% das emissões.

O agravamento do desmatamento da Floresta Amazônica ocorreu no período de 2019 a 2022, em virtude da revogação do Plano de Prevenção e Controle do Desmatamento da Amazônia, chancelado pelo governo de Jair Bolsonaro. E, a partir dessa e de outras decisões de um governo negacionista e com uma pauta anti-ambiental, aquele bioma registrou recordes de desmatamento anuais, desde 2019 (Stycer, 2024).

Um exemplo bem recente de um desses eventos climáticos foi a tragédia ocorrida no Rio Grande do Sul, que afetou a maioria dos municípios do Estado, deixando um cenário de guerra. Segundo Pacheco (2024).

Para avaliar o efeito do desequilíbrio do clima nas chuvas, os pesquisadores analisaram dados meteorológicos e modelos climáticos com foco na região Sul para comparar a influência do clima atual, aproximadamente 1,2 °C mais quente desde o fim do século 19, com o clima passado, seguindo métodos revisados por pares. De acordo com a equipe, sem o aquecimento global catalisado por ações humanas, como a queima de combustíveis fósseis, o evento que deixou o Rio Grande do Sul debaixo da água seria mais raro.

“Este estudo de atribuição confirma que as atividades humanas contribuíram para eventos extremos mais intensos e frequentes, destacando a vulnerabilidade do país às alterações climáticas. É essencial que os tomadores de decisões e a sociedade reconheçam isso”, diz Lincoln Alves, integrante do grupo e pesquisador do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) (Pacheco, 2004).

Os impactos gerados pelas mudanças climáticas estão intrinsecamente ligados ao projeto do capitalismo e do agronegócio, que explora a terra e os recursos naturais desordenadamente. É um projeto de morte dos seres humanos e não humanos. Essa é uma das características do projeto do capital, que também se assenta na exploração do trabalho. Sem nenhuma responsabilidade com a vida humana e dos demais seres vivos, sem os quais não podemos sobreviver sobre a terra. Assim, seguem acumulando riquezas e gerando as desigualdades sociais e ambientais que enfrentamos na atualidade. O capital, que gira em torno da individualidade, é a sentença da morte social coletiva.

[...] A fome, a miséria, o desemprego, a violência e as más condições de habitação, saúde, educação e inserção social são alguns dos aspectos que configuram a problemática das desigualdades e privação de direitos na sociabilidade capitalista no Ocidente, suscitando crises estrutural, social, política, econômica e humanitária sem precedentes. Para onde caminha a humanidade é uma questão que suscita reflexões e enseja a tomada de posição coletiva pelos diversos atores sociais que interagem em cada contextualidade particular e na realidade global, manipulada e conduzida pelas necessidades do capital e não pelas necessidades humanas. [...] (Chaves; Arcoverde, 2021, p. 1).

Sobre a necessária tomada de posição da sociedade diante do projeto societário do capital, que se reestrutura a cada crise, e se reorganiza dentro da exploração do trabalho e da exploração dos recursos naturais, a Educação do Campo defende um outro projeto, justo, igualitário, com soberania e segurança alimentar e de relações de produção agroecológicas. Assim, é preciso pensar que para construir o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo, não podemos dissociá-lo dos embates de projetos societários, considerando que:

[...] não se pense a EdoC fora da contradição fundamental entre capital e trabalho e, pela nossa opção de classe, sem o objetivo de superação das leis fundamentais de funcionamento da lógica de produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza. Isso nos situa no terreno da luta de classes que coloca, como em toda sociedade capitalista moderna, em essência, num polo os *trabalhadores* (do

campo e da cidade e em suas diferentes formas de relação com o capital) e no outro os *burgueses e os proprietários fundiários* (que no momento atual às vezes se confundem). É o mesmo referencial que nos permite entender que não podemos pensar o destino da educação fora do destino histórico do trabalho.

Na especificidade do campo, este referencial nos permite afirmar hoje, com ainda mais convicção do que no início do percurso, que o destino histórico da EdoC se define fundamentalmente no âmbito da *questão agrária*, entendida no sentido do estudo da natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra, o que envolve o próprio embate entre lógicas de agricultura (Caldart, 2015, p. 5).

Agir sobre a sociedade que desejamos construir significa elucidar as contradições históricas impostas pelo modo de produção capitalista em que o acúmulo de capital é gerado explorando o trabalho e consequentemente produzindo as desigualdades sociais. O que nos imputa com isso, a construir caminhos possíveis para o enfrentamento e a superação da lógica estrutural do capital que nos oprime.

Para a EdoC, a escola no campo e do campo, representa uma conquista estratégica na construção do projeto de sociedade socialmente justo, soberano, sustentável e de defesa do campesinato frente as investidas do capital

Compreendemos que enfrentar o capitalismo que a todo custo tenta acabar com o campesinato e que age transformando todos os recursos que teoricamente pertence a todos/as em lucro é extremamente necessário e urgente para reconstruirmos a sociedade. Essa reconstrução, no entanto, se faz a partir de um amplo debate social e democrático, mas que enfrenta resistência e uma ampla articulação entre setores privados comandados pelas ideias gestadas pelos intelectuais econômicos do Banco Mundial, e que influenciam as lideranças políticas do país, que seguem a cartilha do neoliberalismo.

O projeto capitalista, em que se assenta as decisões do âmbito político e econômico em todas as suas frentes e políticas de cunho privatista e gerencialista, vincula-se a tentativa de retirar do Estado o controle sobre as decisões que impactam a sociedade e que dizem respeito sobretudo a economia, favorecendo sempre o capitalismo, através do livre mercado, realizando os cortes de gastos públicos em todas as áreas e políticas sociais, vistas como despesas e influenciado de forma direta políticas como as da educação, como tem ocorrido atualmente no Brasil, através das Reformas Educacionais em curso.

No entanto há um enfrentamento a esse projeto de sociedade onde as desigualdades sociais se ampliam e avolumam gigantescamente, em que a concentração e acúmulo de riquezas nas mãos de poucos é uma realidade frente aos milhões que passam fome e frio; onde a derrubada das matas e consequentemente o assoreamento dos rios dão lugar a plantações monoculturistas, com usos de agrotóxicos que contaminam tudo pela frente, em detrimento a

vida camponesa, a agricultura familiar, aos remanescentes de quilombos ou as áreas indígenas ainda preservadas. E nas cidades, dão lugar a construção de condomínios luxuosos, com ampla infraestrutura de saneamento básico financiado por recursos públicos, e nas mesmas áreas se constata a realidade contraditória das favelas, que não possuem infraestrutura mínima, onde os esgotos correm a céu aberto e a água que chegam as caixas d'água, não garantem as necessidades diárias das famílias, dentre tantos outros problemas que apontam as desigualdades sociais.

As contradições são inúmeras e veem sendo denunciadas e combatidas desde sempre pelos movimentos sociais e outras instituições que defendem um outro projeto de sociedade, que já vem sendo vivenciado e compartilhado por experiências que comprovam que uma outra lógica social, mais humana, solidária, economicamente justa, ecologicamente sustentável, em que haja comida na mesa, terra e casa para morar e produzir suas existências, é possível.

Como se trata de uma sociedade em constante movimento, é importante destacar algo que já foi dito pelos movimentos na realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo - CNPEDOC (1998), mas que em tempos de negacionismo, de ampliação do pensamento de direita ultraconservador, que impregna as atuais decisões políticas no país em um Congresso Nacional assentado em um falso moralismo e ultraconservador, é a capacidade de articulação e aglutinação de forças dos movimentos na defesa do projeto de sociedade popular. E é uma premissa a participação popular e democrática em torno da discussão desse novo jeito de constituição social, e desenvolvimento para o país.

Não podemos nos esquecer de que a nossa Constituição (1988) em seu Artigo 1º afirma que “todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representante eleitos ou diretamente. [...]”. É importante, reorganizarmos as práticas, aglutinando forças em torno de um amplo debate democrático, pensando em caminhos possíveis para realizarmos as transformações sociais que almejamos.

No campo das disputas entre os dois projetos de sociedade, é preciso destacar que a Educação, sobretudo a Educação do Campo, vem sofrendo ataques que vem destruindo as políticas conquistadas. É como um tomar das forças, estrategicamente pensado para confirmar o fracasso da escola, que se soma a privatização da educação, que já está aos poucos acontecendo, via tomada dos currículos em curso pelas reformas atuais, nos processos de formação de professores e de gestão da aprendizagem, comandas pelo setor empresarial e já declaradamente em Estados como o Paraná e São Paulo com escolas públicas sendo entregues ao setor privado para gerenciamento.

O projeto capitalista tem se infiltrado cada vez mais com força por dentro da educação, coloca-se no campo da legitimação, impondo-se, inclusive usando discursos que com certeza não cabem dentro da concepção de educação em que se assenta o projeto neoliberal.

Desconstruir essa ação orquestrada da direita e do neoliberalismo não é uma tarefa fácil, mas como já foi dito, necessária. Sobretudo, na Educação do Campo, que pelo seu processo de constituição histórica, já representa uma grande força de contraposição. E acreditamos que são necessárias muitas frentes nesse enfrentamento. O projeto político pedagógico das escolas do campo, em sua construção ou reconstrução, tencionando as contradições desse momento histórico, com todos os sujeitos que o constituem, é um dos caminhos para barrarmos a estrutura capitalista de educação. Há uma ação orquestrada pelo capital em dominar a educação e ocupar não só os espaços físicos, mas a formação das crianças e jovens, formando soldados que batam palmas para as suas atrocidades.

Eles têm usado as atuais reformas educacionais para atingir seus fins, essas veem sendo anunciadas como um grande pacote de salvação da educação, mas que escondem a precarização do ensino e da formação docente, a padronização curricular, o gerencialismo da educação pública. Conhecer as concepções, fundamentos que as sustenta para sermos combativos é uma alternativa para não “sucumbirmos a barbárie”.

Assim, a Educação do Campo se constituiu através da luta social de resistência ao projeto do capital, assentada em princípios que devem orientar a prática das escolas do campo. Esses princípios, conforme o Artigo 2º do Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010, são:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, p. 02).

Destaca-se a abordagem do Projeto Político Pedagógico em dois desses princípios e aqui

considero pertinente tratar de sua relevância na construção da identidade e autonomia da escola do campo. Reitera-se a compreensão de que todos esses princípios, articulam-se entre si para dar unidade a identidade da escola do campo¹⁶, sem jamais perder de vista a perspectiva da diversidade de sujeitos e territórios. Isso pressupõe que a escola do campo para romper com o modelo ruralista, que se funda no capitalismo, deve apropriar-se dos princípios que são defendidos pela Educação do Campo, articulando-os em seus PPP, e consequentemente em seus currículos e práticas.

Não se pode desarticular a ação pedagógica da escola do campo da sua materialidade de origem: a grantia do direito a educação, que está vinculada e liderada pela organização dos movimentos sociais através da classe trabalhadora do campo. Assim,

[...] podemos dizer que no contexto originário da Educação do Campo há como elementos principais: o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nessa época, com o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão; a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura; neste mesmo contexto a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/ trabalhadores do campo; ao mesmo tempo, a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social; especialmente as lutas camponesas e, entre elas, a luta pela terra e pela reforma agrária; o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo; vinculadas ou não a estas lutas sociais, a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de sua destruição (Caldart, 2004, p. 13).

Desse processo se constitui a relação entre o campo, a educação e a política pública que se materializam a partir das lutas sociais pelo direito de todos à educação, através da dialogicidade entre os diferentes sujeitos das lutas sociais. Esse sujeitos, são nomeados no Decreto 7. 352/2010 como populações do campo e são assim descritos:

[...] I-populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; [...] (Brasil, 2010).

Daí a relevância dos movimentos democráticos e participativos na escola, que iniciam-se pela construção do Projeto Político Pedagógico, por meio da discussão coletiva sobre o fazer

¹⁶ O Decreto 7.352/2010 define como escola do campo[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

da escola e pressupõe pensar a escola como espaços de criação e recriação, de produção de conhecimento e de transformação social, e não de reprodução automatizada do que lhes é imposto, ferindo-lhes a autonomia.

Assim, o projeto de escola, ou o PPP de uma escola do campo, deve incidir sob ampla discussão e se constituir em um instrumento que defina qual o projeto de formação de sujeitos que esse coletivo deseja. Assegurando-se que a partir da própria concepção e fundamentos da EdoC esses intervenham nas suas realidades e no todo da sociedade politicamente, transformando-a e corroborando para a construção de uma sociedade em que haja justiça econômica, social e ambiental. Em que se valorize os saberes dos povos tradicionais e as práticas culturais do campo, onde se estabeleça um vínculo com a realidade, fortalecendo a relação com a comunidade, que se constitua numa relação em que a apropriação do conhecimento esteja alinhada aos valores e práticas do projeto de campo dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

A formação de professores para as escolas do campo é outro princípio da EdoC e se constitui como um dos elementos, sobretudo para romper com o modelo que sofreu e sofre influências diversas, sobretudo com medidas com alinhamentos e orientações dos organismos internacionais que as financiam com o modelo formativo sempre centrado na perspectiva do urbano. Aqui, destacamos o que é definido no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no tocante ao desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo. A formação docente que atenda as especificidades, corroboram para a construção de práticas pedagógicas que estejam alinhadas a um projeto de campo, de sociedade e de formação humana comprometidos com os demais princípios da EdoC, pois

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (Arroyo, 2007, p. 158).

A formação de professores do Campo deve constituir-se sobretudo de uma concepção de formação que incidem numa perspectiva de relação entre teoria e prática, e entre os saberes formais historicamente construídos com as diversas realidades, contextualizando-as e valorize a memória, história, produção, saberes e culturas dos territórios. Para além, também devem se configurar como espaços de apropriação dos futuros professores das contradições sociais vivenciadas dentro da sociedade capitalista, necessárias para tomada de posição frente aos

processos opressores que se impõe sobre a classe trabalhadora. Assim, as práxis pedagógicas, substancialmente construídas a partir de processos formativos vinculados a uma concepção de formação humana emancipatória, exige reflexão permanente sobre o seu fazer e sobre o projeto de sociedade para o qual esse fazer se constituiu, pois toda a ação pedagógica é política e demanda clareza e profundidade teórico e reflexiva, considerando sua relação com a formação dos sujeitos, logo sua atuação para consecução de um determinado projeto de sociedade. Assim,

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (Freire, 1996, p. 17).

Ainda nesse sentido, de romper com processos formativos que se desvinculam da concepção crítica sobre a própria práxis, é relevante dizer que “os professores têm um papel e uma função social extremamente relevante, porque possuem o potencial de atuar como intelectuais orgânicos, seja da hegemonia ou da contra hegemonia” (Mollina; Hage, 2015, p.125). Não que o cenário já tenha sido perfeito, mas as atuais perspectivas de formação põem em risco o relevante papel da formação docente para a escola pública, sobretudo para a escola do campo, já atingida por formações docentes fragilizadas e descontextualizadas do projeto da EdoC. Por essa razão é tão relevante discutirmos o papel da formação dos professores na construção da escola do campo, pois

[...] no momento atual, os professores, de maneira geral, estariam sendo preparados para atuar como intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia, sendo submetidos a processos aligeirados de formação, incapazes de oportunizar tempo e espaço para uma formação omnilateral, sendo essa perspectiva substituída por uma formação fragmentada, excessivamente focada na prática, desprovida de uma adequada fundamentação teórica e, pior, apartada da necessária formação de valores que devem integrar a formação docente (Mollina, Hage, 2015, p. 126).

Esses processos formativos fragilizados e intencionalmente planejados, afetam diretamente a Organização do Trabalho Pedagógico da escola e incidem sobre a concepção pedagógica em que se assenta as práticas docentes. Por essa razão, é relevante discorrermos sobre quais perspectivas e opções teórico pedagógicas se constituem a EdoC.

No movimento de construção do paradigma da Educação do Campo, algumas concepções pedagógicas foram sendo discutidas para a constituição dos projetos políticos pedagógicos com o objetivo fundamentar teórica e metodologicamente sua práxis,

consubstanciando a formação docente, seus currículos e a organização do trabalho pedagógico. Esses fundamentos se entrelaçam a todos os aspectos de construção da escola do campo, que se vincula a um outro projeto de desenvolvimento para o campo e para a sociedade brasileira. São portanto, fundamentais para fazer a contraposição a pedagogia da hegemonia e a pedagogia das competências, que representam ao projeto de exploração, dominação e de opressão imposto pelo capitalismo. Desse modo,

A adesão a uma determinada teoria para ser a base epistemológica do processo educativo para orientar o ensino e a aprendizagem, para orientar o currículo, fere a autonomia docente, a autonomia das instituições de ensino. O campo teórico que fundamenta as práticas docentes não pode ser uma imposição, uma decisão de um ou dois órgãos que, inclusive, não deliberam sobre esse lugar. Esta é uma discussão que sempre foi e deve ser assegurada no âmbito da pluralidade de ideias que cada sistema ou rede de ensino, em cada escola, cada coletivo docente, à luz de seu projeto político-pedagógico, à luz da realidade distinta dos contextos, cabe definir (Sena, 2019, p. 31).

Nessa perspectiva, entende-se que o diálogo com a teoria pedagógica é essencial para fundamentar a práxis escolar em torno de uma concepção de formação humana, educação, sociedade. Mas, que isso não pode se dar de cima para baixo, como uma imposição, assim como aconteceu na instituição da BNCC, mas num debate crítico e reflexivo dos sujeitos que constituem a escola. Dito isso, é importante destacar que:

[...] Não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constitui como um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação. O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo. O diálogo principal terá que ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. (Caldart, 2004, p. 14).

Nessa perspectiva, cabe destacar as principais teorias pedagógicas que vem orientando ou fundamentando a EdoC desde a sua materialidade de origem e que se constituem em perspectivas essenciais de serem discutidas e aprofundadas em reflexões e estudos da coletividade que estão no processo de construção da escola do campo, a fim de realizar uma opção consciente e crítica para a suas práticas. Importante dizer que não faremos a partir daqui um esgotamento dessas perspectivas teóricas, mas traremos algumas pistas que consideramos relevantes.

2.2.1 A Pedagogia Socialista

A Pedagogia Socialista tem suas raízes na experiência russa, em que a educação estava vinculada a um projeto de sociedade pós-revolução comunista e corresponde de acordo com Ciavatta e Lobo (2012, p. 561), “a uma elaboração teórica e prática de uma pedagogia socialista sempre esteve organicamente vinculada às experiências de luta social e política, demarcando concepções diferenciadas de formação humana ante a concepção hegemônica do capital”. Teve como seus principais “expoentes Schulgin, Krupskaya, Lunacharsky, Pistrak e Makarenko” Ciavatta e Lobo (2012, p. 562). De acordo com Queiroz (2023, p.53),

As experiências pedagógicas construídas no “chão” da Revolução Russa, os fundamentos teóricos e práticos, percorreram mais de sete décadas de história mundial e alimentou em milhões de pessoas de todos os continentes a esperança de um futuro melhor, sem opressão, exploração e miséria, abrindo uma nova etapa nas lutas emancipatórias e uma tentativa de rompimento da propriedade privada e das diferenças sociais.

A Pedagogia Socialista reflete os ideais socialistas e constituem-se em experiências concretas de formação humana onde o “homem é a medida de todas as coisas”, uma educação para um homem novo e uma nova sociedade, revolucionariamente sendo construída para romper com as características da sociedade capitalista, de atrasos, desigualdades e injustiças sociais (na Rússia pós-revolução), produzidas pelo capitalismo na sua forma de organização das forças produtivas e de estrutura social semi-feudais. Nesse contexto, o ensino formal não era oferecido para a grande maioria da classe trabalhadora, existindo um elevadíssimo número de analfabetos, de grande maioria de escolas dirigidas por religiosos da Igreja Ortodoxa e desvalorização da classe docente. (Ciavatta; Lobo, 2012, p. 561)

A educação é considerada pelos pedagogos precursores da Pedagogia Socialista como um espaço essencial para consolidar a nova sociedade, uma educação centrada na emancipação humana e que se estrutura em torno de alguns aspectos: uma educação para o socialismo, ou seja, para a “organização nova de todo o tecido social, em um novo regime social, em novas relações entre os homens” (Krupskaya, s/d. p. 88 *apud* Queiroz, 2024, pg. 53). E para isso, se concretiza em torno da concepção de formação humana omnilateral, que concebe o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, ou seja, “abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos” (Frigotto, 2012, p. 265) que inferem na transformação social. Ainda sobre a Educação Omnilateral enquanto princípio da Pedagogia

socialista dentro da reestruturação social pós revolução e para todas as experiências advindas posteriormente delas, cabe destacar o que afirma Frigotto, (2012, p. 266):

São os seres humanos em sociedade que produzem as condições que se expressam no seu modo de pensar, sentir e de ser.

Tal compreensão de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida ampliando o conhecimento a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos.

Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo a educação tem como parte constituinte.

A Pedagogia Socialista coloca em seu processo formativo o romper com a estrutura de classes sociais mantida pela classe burguesa capitalista através da exploração dos trabalhadores, que produz desigualdades e injustiças sociais a partir da organização do processo produtivo e de expropriação capitalista, resgatando para isso, o trabalho como princípio educativo, expropriado desse sentido pela classe burguesa. É preciso compreender, portanto, a relação homem e trabalho como elementos constitutivos da produção da sua existência, e romper com a concepção capitalista de que o trabalho é uma mercadoria a ser vendida para que o homem possa garantir sua sobrevivência. Assim,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 3).

Na sociedade capitalista, de onde se estrutura uma pedagogia capitalista a educação é concebida para formar a mão de obra necessária ao mercado de trabalho. Assim, a escola surge como forma de ensinar o homem a produzir-se como homem, precisando aprender habilidades que lhe serão úteis para conseguir um bom trabalho. Ou seja, a ideia de formar a cidadania produtiva, alinhada as competências que o mercado exige, competitividade, alta produtividade e proatividade, contribuindo para elevar o patamar econômico dos capitalistas. Assim, a função da educação é moldar os indivíduos e torná-los aptos para o mercado de trabalho.

A sociedade socialista, ao contrário, o trabalho é um bem comum, coletivo, exclui toda forma de exploração e institui a partir da igualdade, solidariedade e cooperação com caminhos para a produção de uma existência feliz. Isso se constitui pela implantação de um sistema de

justiça social que garante que todos recebem com justiça e igualdade os frutos do seu trabalho, a parte justa pelo que foi produzido, com acesso aos serviços necessários a uma vida com dignidade: educação, saúde, lazer, cultura.

Assim, a educação e trabalho na Pedagogia Socialista são concebidos como direitos universais e deveres sociais. A educação corrobora no resgate do sentido do valor do trabalho enquanto produto da própria existência. A Pedagogia Socialista perpassa pela relação dessas duas categorias que se entrelaçam no processo de produção da humanização: educação e trabalho. E no processo de “reconstrução” de ambos os sentidos dentro do fazer pedagógico, apresenta-os como elementos socialmente necessários para a nova sociedade, logo indissociáveis nas práticas que se constituem como socialistas. Educação e Trabalho são assim estruturas necessárias a construção de um novo homem para uma nova sociedade, democrática, justa, socialmente comprometida. É importante destacar ainda que:

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata e estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas sim, de torna-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças (Pistrak, 2011, p. 41).

Dito isso, é relevante compreender que não se trata de realizar trabalhos práticos na escola, em laboratórios fechados ou em espaços experienciais, simulando situações de trabalho. Mas, se constitui na relação do fazer pedagógico com as condições materiais, não se trata de ensiná-los a trabalhar, mas a compreender o trabalho como produto de suas humanidades, e utilizar-se dos conhecimentos para que essa compreensão desvele as contradições da sociedade capitalista e colabore para a sua superação. Por isso,

Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (Saviani, 2007, p. 160).

A educação pelo trabalho como princípio pedagógico relaciona-se a prática educativa que parte da materialidade da vida dos trabalhadores e não apenas produzir práticas de trabalho no ambiente escolar. Corroborando assim, para que os/as estudantes entendam os processos

produtivos e de exploração ao longo do processo histórico em que se insere a produção humana, analisando criticamente essas relações dentro da sociedade capitalista, rompendo com a alienação dos trabalhadores frente a natureza alienada do trabalho, imposta pelo o capitalismo. Ainda é importante destacar que:

As possibilidades do desenvolvimento omnilateral e da educação omnilateral inscreve-se, por isso, na disputa de um novo projeto societário - um projeto socialista - que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil (Frigoto, 2012, p. 267).

E como essa relação entre a educação e trabalho são percebidas nas escolas do campo?
Para Queiroz (2023),

A Pedagogia Socialista possui estreita relação com a Educação do Campo, fundamentando e colocando tarefas revolucionárias quanto ao conteúdo e formas de ensino e de organização da classe trabalhadora nas dimensões da economia, política, social e educação. Afirma que, para a superação da sociedade capitalista, além da conquista das condições objetivas que garantam a sobrevivência humana, é urgente a formação de homens e mulheres revolucionários que tomem para si a vida e o bem comum, rompendo com o egoísmo e o individualismo (Queiroz, 2023, p. 54).

A Pedagogia Socialista influencia outros movimentos pedagógicos ao redor do mundo em busca de um novo projeto societário. Essas experiências que sistematizam novas abordagens teóricas nascem da perspectiva de práticas que se inserem na luta da classe trabalhadora contra toda forma de opressão e injustiça social, buscando uma sociedade justa e igualitária, ou seja, superando o projeto capitalista.

2.2.2 Pedagogia do Oprimido

Na construção do ideal de sociedade que rompa com as exclusões e opressões provenientes da sociedade capitalista, sob a perspectiva de uma educação mais humana, crítica, emancipadora e libertadora, Paulo Freire foi e sempre será um expoente para a educação do Brasil e do mundo. As experiências da Educação Popular foram relevantes para as elaborações de Freire em torno da Pedagogia do Oprimido, uma teoria pedagógica que nasce das escutas em espaços educativos diversos e que foram sendo sistematizadas em diferentes momentos, mas que tem no livro Pedagogia do Oprimido, escrito período em que esteve exilado no Chile durante a Ditadura Militar no Brasil, sua síntese mais elucidativa do que se constitui essa

abordagem dentro da perspectiva político pedagógica de formação humana e de projeto de sociedade. De acordo com Arroyo (2012),

Pedagogia do oprimido é um conceito uma concepção de educação construída em um contexto histórico e político concreto. É uma concepção e prática pedagógica construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão. Ao aproximarmos nos dessa concepção de educação-Pedagogia do oprimido-, aprendemos que todo o conhecimento, toda concepção, tem origem nas experiências sociais todo conhecimento sustenta a práticas sociais que exigem se explicitadas para sua inteligibilidade e para a ação política (Arroyo, 2012, p. 554).

Partindo dessas experiências sociais e políticas libertárias e libertadoras aprendemos que “as experiências sociais, humanas e, de trabalho, das vivências e resistências não forem reconhecidas e explicitadas como conformantes do conceito e dos valores, não encontrarão significado histórico, não terão força pedagógica” (Arroyo, 2012, p. 554). portanto para compreendê-la é preciso tomar como ponto de partida concreto, os oprimidos. Pois, “ninguém melhor que os oprimidos para entender a radicalidade político pedagógica da Pedagogia do Oprimido, porque, nela eles são sujeitos de sua pedagogia.” (Arroyo, 2012, p. 555).

Sua inserção se dá por meio do movimento de educação e cultura, em um contexto político de intensa manifestação popular contrário as condições de vida da população em que se firmam sujeitos históricos diversos, através da organização da classe trabalhadora do campo por meio das Ligas Camponesas e dos sindicatos, que buscavam Reformas de Base, entre elas a Reforma Agrária. (Arroyo, 2012). Esse movimento de educação e cultura representa uma proposta político pedagógica que rompe com os modelos tradicionais e bancários de Educação. Uma outra forma de ver e organizar pedagogicamente a práxis. Assim,

Paulo Freire nos leva a ver os sujeitos da Pedagogia do Oprimido em antagônicas relações sociais, econômicas, políticas e culturais. [...] Opressores e oprimidos ou classes sociais em lutas antagônicas[...]aponta o papel político da teoria pedagógica: revelar essas relações opressoras de classe e reconhecer os oprimidos como educadores. É isso que confere sentido à Pedagogia do Oprimido. Também ressalta o papel do movimento de educação-cultura-popular e das lutas dos coletivos de educadores que se aproximam dessa vivência de da opressão e das classes oprimidas (Arroyo, 2012, p. 557).

As experiências históricas de opressão tornam-se assim matriz pedagógica, em que por meio de um processo de educação dialógico e crítico os oprimidos alcancem suas emancipações, compreendendo as contradições da realidade de exploração, ao qual está submetido pelo opressor. Os oprimidos criam e recriam suas existências nas vivências que

consubstanciam as práticas educativas que conduz a uma transformação social, através do conhecimento criticamente construído por meio da dialogicidade e da práxis. Pois,

A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (Freire, 2005, p. 25).

A Pedagogia do Oprimido tensiona duas concepções de educação: a bancária ou tradicional e problematizadora ou crítica. Com objetivos antagônicos e necessários de serem elucidados, a educação bancária está intrinsecamente vinculada a concepção do opressor sobre educação, pois se constitui pelo controle, obediência, e centra-se na perspectiva de que apenas o professor sabe. Conferindo ligação direta ao modelo da hegemonia de classe, em que o que se ensina é determinado por uma classe para a outra o que amplia o favorecimento de manutenção da relação entre oprimidos e opressores. Para Freire, a Educação bancária é:

[...] um ato de depositar, em que os educados são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire, 2005. p. 66).

Já a educação problematizadora, toma a realidade dos oprimidos como matriz para a consciência em um processo educativo dialógico e libertador, em que as experiências e vivências dos oprimidos são pressupostos para a formação humanizadora. O conhecimento é construído crítica, ativa e colaborativamente, e os sujeitos, através da sua autonomia coletivamente construída, buscam a transformação das estruturas sociais que perpetuam a opressão. Assim,

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica[...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (Freire, 1987, p. 39).

Um outro aspecto relevante do qual não podemos nos distanciar é a realidade educacional e social em que se insere as primeiras práticas que serão constitutivas dessa abordagem teórica e metodológica, que colabora no processo de formação humana, libertária e emancipadora. Um contexto de excluídos e oprimidos, apartados de direitos sociais mínimos, dentre eles o direito a educação, ou seja, de grande número de pessoas que não eram alfabetizadas. Para a tomada de consciência crítica da realidade era preciso aprender a ler o mundo. “A leitura de mundo, precede a leitura da palavra” (Freire, 1982, p. 5), e a constituição de um pensamento crítico sobre a realidade e dos condicionantes de opressão que os colocaram sob essa condição só seriam possíveis se o oprimido descobrisse os condicionantes de sua condição. Portanto,

[...] além de garantir o domínio da leitura e da escrita, era estimular o pensamento crítico dos educandos através da compreensão de como a realidade era constituída, os processos de opressão e negação de direitos vivenciados pelos educandos, inclusive a conquista do direito ao voto restrito aos alfabetizados neste período.

[...]a Pedagogia do Oprimido coloca no centro do trabalho educativo os problemas e/ou temas políticos e sociais, entendendo que o “papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos” [...] (Queiroz, 2023, p. 66).

As situações opressoras, as desigualdades e injustiças sociais, ainda não foram superadas. Serve-se disso, a atualidade da Pedagogia do Oprimido para que possamos desvela-la e superá-las, sobretudo no campo, onde a exploração da força de trabalho camponês, a contaminação dos solos, águas pelo agronegócio, o latifúndio, as ocupações de terras indígenas e territórios quilombolas, fazem parte da realidade opressora que aflige os oprimidos. Nesse sentido, “a Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia *do* oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo” (Caldart, 2004, p. 14).

2.2.3 A Pedagogia do Movimento

No processo de luta pela terra e na luta por outros direitos, incluindo a educação, o MST foi tecendo práticas que nos servem como referência político pedagógica de construção de uma escola comprometida com a luta da classe trabalhadora pelo direito à educação. E para além de uma escola/educação comprometida com um projeto de sociedade. Assim, é gestada nas entranhas do movimento, uma pedagogia própria, singular, mas que se abre a pluralidade e a diversidade como práxis educativa comprometida com a construção da nova sociedade que se almeja alcançar. Assim, a Pedagogia do Movimento

[...] se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. Esta é, pois, uma reflexão pedagógica que a Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais (Caldart, 2004, p. 14).

Segundo Caldart (2012), a Pedagogia do Movimento é constituída pelo sentido sociocultural do MST que se relaciona a formação do sem-terra brasileiro, um novo sujeito social e sociocultural, centrando-se numa das dimensões da sua força política e politizadora. O MST não concentra sua luta apenas em torno da Questão Agrária, mas sua organicidade influi e associa-se a luta por outros direitos, mas sobretudo para a luta contra um sistema que criou a aberração da desigualdade de acesso as condições essenciais a vida: o sistema capitalista.

A luta do MST é contra as contradições que esse sistema provoca, as desigualdades e injustiças sociais de nosso tempo na busca de superá-lo. As experiências do MST de organização politizada e politizadora, produzem um fenômeno educativo que resiste aos mais vis ataques das estruturas de poder que existem nesse país, formando gentes que vão dentro e fora do movimento contribuindo para a construção de um novo projeto de educação e de sociedade. Sujeitos comprometidos com os ideais de humanização, libertação, emancipação, igualdade, solidariedade e justiça. Caldart (2020) ao discutir a Pedagogia do Movimento, afirma que para pensa-la dentro do tempo histórico que vivemos, é necessário pensá-la a partir de sua finalidade que pressupõe:

[...] formar lutadores e construtores! Para lutar contra tudo que nos sufoca e nos impede uma vida mais plena. Para construir alternativas a uma ordem social que precisa ser transformada radicalmente em toda sua maneira de ser. Esta finalidade geral nos ajuda na leitura histórica das necessidades educativas dos sujeitos das nossas práticas (pessoas e coletivos) e a formular intencionalidades nesta direção (Caldart, 2020, p. 1).

Por sua concepção emancipadora e libertária na formação de sujeitos, a Pedagogia do Movimento se coloca intrinsecamente ligada a Pedagogia Socialista e, por conseguinte na Pedagogia do Oprimido. Um dos fatores relevantes em relação a primeira é a adoção do Trabalho como Princípio Educativo e a segunda pela apropriação da máxima freiriana de que os oprimidos devem elaborar sua própria pedagogia. Assim,

[...] como Paulo Freire interpretou o que fez. Em uma entrevista de abril de 1983, depois da volta do exílio e quase 15 anos depois de ter escrito *Pedagogia do Oprimido*, ele afirmou: “Uma das intenções, ao escrever o livro, era mostrar que os oprimidos precisam de uma pedagogia sua, que não estou propondo que seja esta que escrevi, entende? [...] O opressor não pode fazer a pedagogia do oprimido, como o oprimido não pode fazer a pedagogia do opressor. Pedagogia do opressor quem faz é o opressor mesmo. Como a pedagogia do oprimido tem que ser feita por ele. E tem que ser feita, elaborada, reelaborada, na prática da sua libertação” e “... por aqueles e aquelas que aderem a ele...” Entendemos: a Pedagogia do MST é obra do MST, em diálogo com uma construção histórica de que passa a tomar parte (Caldart, 2021, p. 4).

Assim, a Pedagogia do Movimento se constitui enquanto uma elaboração própria dos sujeitos históricos do MST e se constitui enquanto práxis em torno da desalienação, emancipação e libertação da classe trabalhadora do campo. Sua concepção se dá por meio das “experiências do trabalho educativo do MST, nos processos coletivos de formação dos trabalhadores e trabalhadoras, no fortalecimento do comprometimento massivo e organizado nas lutas pela superação do capitalismo” (Queiroz, 2013, p. 67). Essas experiências preconizam um processo de desalienação dos sujeitos. E a desalienação é assim, uma condição revolucionária. Portanto,

Educar desde uma perspectiva emancipatória é ajudar a produzir um movimento consciente de combate à alienação, em todas as suas formas e dimensões, ainda no interior da ordem social que tem a alienação humana como pilar de sustentação da sua lógica de exploração e de dominação de classe. Trabalhar sobre esta contradição, intencionalizando movimentos de desalienação, é condição para formar sujeitos coletivos capazes de construir alternativas à forma de relações sociais de produção que gera a alienação. Construção que alimenta o processo de autoemancipação coletiva (Caldart, 2020, p. 2).

A coletividade é um princípio fundante do MST que cria sua própria pedagogia, a Pedagogia do Movimento, que se traduz na sua forma de organização coletiva, a partir dos processos de luta, de resistência, de desalienação, em que assim vai percebendo que cada ação educa coletivamente os sujeitos, trabalhadores e trabalhadoras em busca de objetivos comuns. Assim, na Pedagogia do Movimento o,

[...] sujeito educador principal é o próprio movimento não apenas quando trabalha no campo específico da Educação, mas fundamentalmente quando sua dinâmica de luta e de organização intencionaliza um projeto de formação humana. Há um processo formativo que começa com enraizamento dos sem Terra (condição de trabalhador da terra desprovido dela), em uma coletividade que não nega o seu passado e sinaliza um futuro que poderão ajudar a construir, e que continua no movimento contraditório, descontinuo, conflituoso de produção de uma identidade coletiva que vai mostrando a esses trabalhadores que o protagonismo de construção do futuro não será deles como indivíduos isolados, mas como sujeitos coletivos como classe. Esse processo é educativo, e seu motor é justamente uma coletividade em movimento que passa a produzir uma referência de objetivos para cada ação do cotidiano das pessoas concretas que a integram (Caldart, 2012, p. 547).

Assim, a partir das construções e experiências educativas dos movimentos sociais, que são a própria matriz pedagógica da Pedagogia do Movimento, e que segundo Caldart (2004, p 19) em que eles mesmos atuam como educadores ou como sujeitos pedagógicos na formação de sujeitos sociais capazes de interferir na conjuntura político social. Isso pressupõe que construção pedagógica pensa a educação sintonizada com o contexto vivo e dinâmico da realidade social do campo e nas suas lutas.

2.2.4 Pedagogia da Alternância

Os campos franceses e a força da organização camponesa é o berço e o colo matricial da Pedagogia da Alternância, na década de 1930, na pequena localidade rural denominada de Sérignac-Péboudou, que surge como objeto das “inquietações sobre o distanciamento da escola e da organização” escolar com o contexto em que viviam, pois desconsiderava a realidade e desestimulava os jovens. O que aponta que um dos fatores que corroboram para o distanciamento da juventude da escola é a sua desvinculação com a realidade, com o contexto, com sua cultura, com a vida e a produção da sua existência. Assim, os camponeses e demais populações do meio rural na França, buscaram a “materialização de uma abordagem educativa que atendessem aos interesses dos seus filhos, tomando como base a alternância pedagógica entre a escola a família” (Cordeiro; Reis; Hege, 2011, p. 116).

Os franceses vivenciavam um contexto desafiador da década de 1930, demarcado pela tensa crise econômica gerada no entre guerras, sobretudo pelo final da I Guerra Mundial, em que ocorreu um processo de fragmentação da propriedade, caracterizadas por pequenas propriedades, como resultado do histórico de divisão hereditária e do incentivo posto pelas políticas agrárias para a formação das pequenas propriedades. Ainda é importante destacar que Silva (2003) e Estevam (2003) *apud* Cordeiro, Reis, Hege (2011, p. 116) assinalam que:

[...] essa experiência é o marco inaugural das Maisons Familiales Rurales, embora sua constituição, em termos de referência estrutural, tenha ocorrido após um processo de muitos esforços e luta para tal; sua criação não foi construída por si só, ocorrendo em função da necessidade de mudar a realidade excludente em termos educacionais que se apresentava. Nessa perspectiva, o cenário educativo é construído pelos pais e representantes sindicais e religiosos (o padre Grannereau) em torno da importância dos estudos em alternância, reunindo os jovens na “nova” educação básica, entre o tempo educativo na família e na escola.

Desde a sua criação, a Pedagogia da Alternância alcança a formação de jovens e adultos do campo, em um regime que permite conciliar as atividades familiares na agricultura com os conhecimentos advindos da escola, sendo uma abordagem pedagógica e metodológica que tem como princípio educativo o trabalho camponês, atendendo assim aos anseios e as relações entre o conhecimento escolarizado e o trabalho. Os estudos de Queiroz (2023) traduzem que:

[...] o processo de implantação das primeiras *Maisons Familiales Rurales*/MFR foi fortemente tomado por um momento intuitivo, mas que expressa as demandas e implicações das comunidades que apontavam uma perspectiva de formação para os jovens acessarem. Porém, posteriormente, estatutos foram construídos e definiram os fundamentos e características das MFRs quando a gestão, organização pedagógica, desenvolvimento das comunidades e ao ensino, assim definidos: a) a existência de uma associação liderada pelas famílias; b) uma pedagogia que alternasse a formação entre o centro educativo, a família, a propriedade e o meio; c) compromisso com o desenvolvimento local e; d) colocar em evidência a formação integral, que não se limitasse ao ensino técnico profissional (Queiroz, 2023, p. 55).

No Brasil, as primeiras experiências principiadas na Pedagogia da Alternância, foram implantadas no Espírito Santo no ano de 1969, no período do regime de Ditadura Militar. O modelo adotado pelos sujeitos locais através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que foi pioneiro na implementação da Pedagogia da Alternância no Brasil, fundando as primeiras Escolas da Família Rural, tiveram acesso aos conhecimentos do Programa de Alternância do modelo aplicado na Itália através de religiosos da Igreja Católica, após a expansão das experiências francesas.

Surgem desde então as primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), articulada a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e as Casas Familiares Rurais (CFRs), que se tornam experiências educativas em alternância que marcam o Movimento da Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância, além de realizar a alternância dos tempos de estudos, a partir do trabalho, utiliza-se de instrumentos que são o aporte de instrumentos que auxiliam favorecem o trabalho pedagógico e conduz a formação dos estudantes, estabelecendo a materialidade concreta dessa pedagogia: relação da teoria e a prática. Queiroz (2023), descreve que entre os instrumentos de trabalho dos monitores para acompanhar as atividades nas CFR são:

Plano de Estudo (PE), Folha de Observação (FO), Colocação em Comum (CC), Atividade Prática, Atividade de Retorno, Projeto Profissional do Jovem (PPJ), Caderno da Realidade (CR), Caderno Didático (CD), Visita e Viagem de Estudo, Serão, Estágio, Caderno de Acompanhamento (CA), Tutoria, Visita às Famílias e Comunidades, e Avaliação de Sessão (Queiroz, 2023, p. 56).

Segundo Queiroz (2023, p. 56) a organização do trabalho pedagógico a utilização desses instrumentos cria os vínculos concretos entre os conhecimentos escolares e a produção da existência, ou seja a realidade concreta dos estudantes, constituindo-se enquanto fundamentos necessários a elaboração do plano de aula das escolas do campo.

A Pedagogia da Alternância tem inspirado diversas experiências educativas para além da Educação Básica, entre eles o Programa nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, “O manual de operacionalização do PRONERA, referem-se ao tempo- escola e tempo-comunidade, enquanto momentos distintos, mas não excludentes, separados, mas apenas no que diz respeito ao espaço, tempo, processos e produtos”. (Queiroz, 2023, p. 56). Registra-se também as experiências das Licenciaturas em Educação do Campo e do Mestrado Profissional da Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. No município de Valença, na Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus XV, o curso de Engenharia de Aquicultura é ofertado em regime de alternância, e é destinado a comunidade de pescadores e de marisqueiras, como público central.

Caldart (2002, p. 34), descreve Tempo-Escola como aquele destinado a realização das atividades na escola, que perpassam também pela sua responsabilização em torno do coletivo. E o Tempo-Comunidade como o tempo destinado a realização das atividades de pesquisa e experiência na relação entre conhecimento escolar e de produção da própria existência. Atividades escolares se encontram assim, com as práticas familiares realizadas pelos/as estudantes e seus familiares.

- a) O tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores.
- b) O tempo comunidade que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade Sem Terra (Caldart, 2002, p. 34).

Queiroz (2023, p. 58-59) afirma que a organização destes tempos formativos se integra ao conjunto de fundamentos desta pedagogia. Eles exigem a necessária relação dos conteúdos científicos com as atividades produtivas e organizações sociais. Sendo segundo a autora a Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, resultado da organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, na luta pelos direitos à educação pública e socialmente útil, que tem incidido sob a formação teórica dos milhares de trabalhadores e trabalhadoras, concedendo-lhe a garantia de direitos historicamente negados, desde a alfabetização perpassando pela educação

básica e alcançando o ensino superior, da graduação a pós-graduação. E avança com projetos de formação inicial e continuada de professores (as) que trabalham nas escolas do campo.

2.2.5 A Pedagogia Histórico-Crítica

Em meio aos conflitos sociais vividos no Regime Militar, mais precisamente na década de 1970, surgem as primeiras indagações e constatações de pesquisas desenvolvidas por Dermeval Saviani, que resultam na constituição da Pedagogia Histórico-Crítica, uma concepção teórica e prática da educação, que orienta a práxis educativa e que foi desenvolvida no Brasil com fundamentos no Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx e da Psicologia Crítico Cultural.

Saviani é considerado o principal expoente do processo de construção dessa concepção teórica, no entanto esse processo tornou-se coletivo, pois outros autores e pesquisadores desenvolveram pontos mais específicos desta teoria, tornando-a uma relevante contribuição para a prática pedagógica e a formação crítica dos sujeitos.

As análises iniciais de Saviani, elucidadas no livro *Escola e Democracia* indicam estudos sobre as teorias não-críticas e as crítico-reprodutivistas, que se desenvolvem na educação dentro da chamada pedagogia burguesa, que transformam a escola em um aparelho ideológico do Estado, e de suas contribuições para a manutenção das desigualdades sociais a partir das concepções teóricas citadas. Essas teorias, ainda presentes em muitas práticas, se concretizam de diferentes maneiras e no percurso histórico da educação, atuou com maior efervescência em diferentes momentos. Dito isso, importante destacar como essas teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas se configuram nas práticas pedagógicas. De acordo com Saviani (2009),

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva –, na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2009, p. 11-12).

A PHC busca, portanto, um viés crítico para a Educação, visando alcançar a transformação social, através da prática educativa, possibilitando a emancipação dos sujeitos

dentro da construção de um projeto de sociedade mais justo e igualitário, através da apropriação pela classe trabalhadora dos saberes historicamente produzidos. Assim, reitera-se que “o saber é objeto específico do trabalho escolar” (Saviani, 2011, p. 27). De acordo com Galvão (2024, p. 42):

Compreendendo que é por meio da escola que se dão as práticas pedagógicas, a PHC surge como enfrentamento às Pedagogias Nova e Tecnicistas por lhes faltarem características historicizadoras e consciência dos condicionantes históricos-sociais da educação, colocando a escola como a instituição capaz de redimir a sociedade. Por esta razão, estas são vistas como ingênuas, não críticas e idealistas.

Dentro da PHC a educação é fenômeno histórico e social, e está intrinsecamente relacionado às condições materiais, atuando como condicionante das relações de poder na sociedade. A escola é considerada, portanto, o espaço privilegiado para desenvolver uma formação crítica e que conduza a superação das injustiças sociais. Os estudantes são dentro de um processo didático que favoreça a compreensão do contexto histórico em que vivem e de seus determinantes, sendo capaz de atuar sobre eles para modificar as suas estruturas. Assim sendo,

Entendemos que se trata de um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora. Ao defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, busca fundamentá-la para a ação reflexiva, sem a qual não haverá a superação da desigualdade inerente ao modo de produção capitalista. Diante de tais fundamentos, ousamos afirmar que se trata de uma “teoria pedagógica revolucionária” (Batista; Lima, 2015, p. 67).

Embora receba críticas sobre o seu enfoque nos conteúdos, sendo muitas vezes chamada de uma teoria tradicional e conteudista, a PHC é uma abordagem crítica que defende que o acesso aos conhecimentos historicamente construídos deve ser selecionado sob o reflexo da realidade social e histórica dos/das estudantes, abordando questões do campo social, político e econômico, sob uma perspectiva crítica de construção da compreensão crítica e ampliada de suas contradições e da totalidade que o cerca. A escola, portanto, não é neutra e é reflexo das contradições da sociedade capitalista. E a educação, pode e deve ser um instrumento de transformação social. É relevante ainda afirmar que:

Em outros termos, é preciso ter presente que a pedagogia histórico-crítica, por ser uma proposta contra-hegemônica e pelo seu caráter dialético, se diferencia claramente do ponto de vista teórico das propostas pedagógicas hegemônicas. Essas, porque não têm como finalidade a transformação da sociedade, mas sua manutenção e reprodução, hipostasiam os meios, diferenciando-se pelos métodos. Diversamente, a pedagogia

histórico-crítica se diferencia por sua finalidade posicionando-se no sentido de que nenhum meio ou método, enquanto procedimento a ser adotado no desenvolvimento do trabalho pedagógico, será anatematizado ou consagrado *a priori*, seguindo sempre o princípio gramsciano segundo o qual se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (Saviani, 2016, p. 36).

O Materialismo Histórico Dialético é o método que se estrutura na análise dialética da história como resultado das condições materiais de existência e das relações de produção. E que colabora na compreensão de que as mudanças sociais e históricas são resultado das contradições e lutas entre as classes sociais. Assim,

Partindo do pressuposto de que a PHC se constitui numa pedagogia revolucionária, também é preciso adotar um método que lhe seja adequado, que permita conhecer efetivamente a realidade, suas contradições e antagonismos e se inserir como agente transformador dessa realidade. Como a PHC é a tradução do materialismo histórico dialético na educação, como nele se fundamenta, não dá para trabalhar com a PHC sem dominá-lo (Orso, 2016, p. 107).

Orso (2016) afirma que para atuar de acordo com a PHC, pressupõem-se algumas condições fundamentais: É relevante o domínio dos conteúdos, ou seja, é necessário dominar os conteúdos escolares no seu estrito sentido. E dominar a própria teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, e isso significa que é preciso conhecer profundamente a teoria com a qual se ensina. Pois, “ninguém trabalha ou ensina na perspectiva da PHC, nem realiza um trabalho revolucionário se não a entende, se não a conhece, se não domina seus pressupostos, ou seja, se não domina a teoria. É necessário conhecer a teoria para poder trabalhar com ela.”

Além disso é preciso um profundo conhecimento do Método Materialista Histórico-Dialético e o conhecimento acerca do funcionamento da sociedade, sobre a premissa que só se transforma o que se conhece. Enfatiza ainda que é fundante a reflexão em torno da construção de um projeto de educação para um outro tipo de sociedade, por isso mesmo, não se pode pensar em trabalhar com a PHC de forma espontaneísta, é preciso ter clareza epistemológica em torno de um projeto político, das intenções, da consciência e criticidade sobre a Educação e a Sociedade. Tão importante quanto o que já foi explicitado é a tarefa de assumir um compromisso com uma profunda transformação estrutural da sociedade profunda, dentro de uma perspectiva revolucionária (Orso, 2016, p. 107-109).

Nesse sentido, cabe ao professor assumir a mediação dos conhecimentos de forma crítica e consciente, para isso ele mesmo precisa ter domínio crítico das relações sociais e históricas para conduzir o processo de construção dos conhecimentos dos estudantes, que devem ter participação ativa, ou seja, devem participar ativamente na construção da reflexão

crítica sobre a realidade e os conhecimentos historicamente construídos e partir para a uma prática transformadora. Nesse sentido, é importante destacar que:

Além da dialética existente entre conteúdo e forma, que proporciona a articulação também com o método, cabe destacar ainda a contradição no que diz respeito a este processo de ensinar e aprender, onde professor e alunos, apesar de partirem de um mesmo ponto (a prática social), encontram-se em níveis diferentes de compreensão. Enquanto o professor apresenta uma compreensão sintética dos conteúdos, os alunos apresentam uma compreensão ainda sincrética, necessitando da viabilização do professor para a mediação com esses conhecimentos (Galvão, 2024, p. 44).

A PHC utiliza-se de uma metodologia que se constitui a partir de alguns passos que necessariamente não precisam seguir uma ordem, mas que se organizam por: Prática social inicial, quando o professor busca identificar os conhecimentos prévios dos/das estudantes e sua relação com a realidade em que estão inseridos. Dito isso, é preciso compreender que:

A pedagogia histórico-crítica entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. (Saviani, 2016, p. 22)

A problematização é o momento descrito por Saviani (2014, p. 20) em que se busca identificar na prática social o que a escola deve trabalhar. Ou seja, é a identificação de questões que precisam ser compreendidas e resolvidas no contexto da prática social e sendo identificados, busca-se as formas de nos permitem enfrentá-los, ou seja, que visa diagnosticar contradições e problemáticas dentro da realidade social.

A instrumentalização é descrita pelo teórico como a terceira etapa em que se constitui o método. É onde ocorre o aprofundamento relacional entre os conteúdos científicos e a realidade, na busca de que os/as estudantes compreendam e analisem criticamente os problemas identificados. Importante destacar que de acordo com (Saviani, 2008, p. 57) a referida instrumentalização não pode ser entendida em sentido tecnicista. Mas, de uma apropriação de conhecimentos pelas camadas populares, que se constituem enquanto ferramentas culturais necessárias à luta social, no sentido de alcançar a libertação das condições de opressão e exploração que vivem. Dentro do método essa etapa é crucial para o acesso ao conhecimento historicamente negado. Para Saviani (2016, p. 20):

[...] a instrumentalização que envolve a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história a partir dos quais se pode responder aos problemas enfrentados. Na medida em que o professor assegura aos alunos a

apropriação dos conhecimentos científicos disponíveis, atinge-se o quarto momento que constitui o ponto culminante do processo educativo (Saviani, 2016, p. 20).

Um quarto momento apresentado dentro da PHC é a catarse. De acordo com Saviani (2016, p.20) “esse conceito que foi redefinido por Gramsci com o sentido de “incorporação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. E corresponde “a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social”. A Catarse é, portanto, a síntese do processo, em que aponta que à medida que apreende os conhecimentos e relaciona-os a realidade, os/as sujeitos constroem uma nova compreensão sobre a realidade concreta e assim geram dentro da última etapa que é a prática social final.

A prática social final se constitui em uma ação transformadora da realidade social. “Ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica” (Saviani, 2016, p.21). Nesse sentido, “os alunos passam a desenvolver a prática social segundo essa nova qualidade. Portanto, a prática social do ponto de chegada é e não é a mesma do ponto de partida”. A respeito da estruturação do método que se estrutura com os passos descritos anteriormente, enfatiza-se que:

[...] é preciso ter presente o caráter dialético da teoria, pois não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois a instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse. Na verdade, esses momentos se imbricam (Saviani, 2016, p. 38).

Dito isso, e sobre o reflexo dos próprios fundamentos do método, é importante destacar que a PHC é uma proposta contra hegemônica, pois ela ultrapassa a dinâmica abstrata pela concretude das ações transformadoras da realidade. Destaca-se, portanto,

A Pedagogia Histórico-Crítica não se reduz a uma metodologia, nem a uma didática, ainda que também pressuponha uma metodologia e uma didática. Mas ela é muito mais do que isso. É uma concepção de educação, de conhecimento, de homem e de sociedade. Trata-se de uma Teoria Pedagógica Transformadora, de uma Teoria Pedagógica Revolucionária, cujo objetivo é a transformação radical e profunda da sociedade (Orso, 2016, p. 107).

E no processo de enfrentar as condições que o capitalismo nos impõe é preciso ter clareza e definição por uma teoria pedagógica que se entrelace a concepção, princípios e fundamentos da Educação do Campo, que colabore na concretude do projeto de escola e de sociedade que desejamos alcançar. Essa teoria nos ajudará coletivamente a fazer o enfrentamento da realidade opressora e excludente imposta pelo capitalismo, transformando-a.

E a PHC é uma dessas possibilidades, por se tratar de uma teoria que se contrapõe a lógica hegemônica e a tudo o que ela representa. Sobre isso, vejamos o que nos faz refletir Saviani, (2016):

Em outros termos, é preciso ter presente que a pedagogia histórico-crítica, por ser uma proposta contra-hegemônica e pelo seu caráter dialético, se diferencia claramente do ponto de vista teórico das propostas pedagógicas hegemônicas. Essas, porque não têm como finalidade a transformação da sociedade, mas sua manutenção e reprodução, hipostasiam os meios, diferenciando-se pelos métodos. Diversamente, a pedagogia histórico-crítica se diferencia por sua finalidade posicionando-se no sentido de que nenhum meio ou método, enquanto procedimento a ser adotado no desenvolvimento do trabalho pedagógico, será anatematizado ou consagrado *a priori*, seguindo sempre o princípio gramsciano segundo o qual se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (Saviani, 2016, p. 36).

A opção teórica pela qual optamos para iluminar, inspirar, orientar, incide não só sobre o nosso fazer, a nossa práxis, enquanto educadores e educadoras, professores e professoras, mas sobre toda a escola. Portanto, conhecer as teorias pedagógicas, estudá-las, compreendê-las a fundo, é fazer não apenas uma opção pessoal, mas coletiva. E é dentro desse movimento, que inicialmente está ligado a formação do/a professor/a que todos os demais membros da comunidade vão também aprendendo. A teoria dá vida a prática e vice-versa.

Assim, reafirmamos a importância de a luz das teorias pedagógicas articulados a concepção e aos princípios EdoC, construirmos um projeto pedagógico que busque a consolidação de um projeto de educação para a classe trabalhadora do campo, pois o PPP concede o rumo, a autonomia, o direcionamento, que nos encaminha numa marcha coletiva em torno de objetivos comuns, pois, “não podemos navegar no oceano em uma canoa a remo, candidatando-se a futuros naufragos, enquanto o agronegócio avança com segurança através de um navio cargueiro” (Bogo, 2015, p. 191).

É preciso, portanto, resgatar o sentido crítico e reflexivo de todo o fazer educativo, considerando que desse movimento, insurgente e revolucionário, tão necessário em tempos de ataques a educação é que realizamos a tarefa educativa a qual nos propomos. E temos clareza de que o ‘PPP tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo’ (Veiga, 2014, p. 14), isso implica pensar as dimensões em que o PPP atua: dimensão pedagógica, dimensão administrativa, dimensão financeira e a dimensão jurídica, que estão diretamente relacionadas e que incluem sobre o segundo nível de ‘organização que é a sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade’. (Veiga, 2014, p. 14). Precisamos resgatar o sentido

concreto em torno da Organização do Trabalho Pedagógico- OTP em suas dimensões, com a finalidade de assumir os contornos de transformação da forma escolar, instituída.

3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ASPECTOS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO HEGEMÔNICO

Nessa seção retomamos a discussão sobre alguns aspectos conceituais, históricos, políticos, bem como os princípios em que se assenta a reforma educacional em curso: a BNCC do Novo Ensino Médio. Apresentamos brevemente alguns aspectos relevantes sobre a implantação da BNCC do NEM na Bahia, através do Documento Curricular Referencial da Bahia-DCRB.

3.1 TRAÇOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO

A imposição da sua perspectiva ideológica sempre foi um dos objetivos do capital e para alcançar esse objetivo ele busca influenciar um grande número de reformas em todo mundo, sobretudo na educação, visando sua reestruturação em meio à crise, o que possibilita que ele exerça o controle e submeta a seu poder e organicidade toda sociedade mundial. Usa portanto, dos determinismos do Banco Mundial, o “ministério mundial da educação, nos países periféricos” (Leher, 2021) de raízes profundas, uma delas é a raiz do financiamento que no Brasil atua com um dos montantes destinado a Reforma do Ensino Médio de US\$ 250 milhões de dólares (Sena, 2020). Assim,

Para a compreensão das atuais reformas educacionais no Brasil, faz-se necessário primeiramente, que entendamos a educação como um complexo social estritamente ligada às dinâmicas da sociedade, portanto entender a realidade como totalidade em movimento. Este proceder metodológico permite-nos compreensão ampla das estritas relações entre as transformações no mundo do trabalho, reestruturação produtiva e do capital e suas determinações nas “reformas educacionais” e da apropriação curricular por parte de fundações e empresas privadas, na construção de um currículo de linguagem única para o mercado, através de métodos, metodologias e conceitos como competências e habilidades, empreendedorismo, flexibilidade, qualidade, entre outros (Lima; Sena; 2020, p. 15).

As reformas educacionais em curso no Brasil são oriundas da reestruturação da crise capitalista e apontam em sua concepção, forma e conteúdo, determinações preocupantes para a educação pública. Nesse sentido, faz-se necessário “entender a sua dinâmica constitutiva e sua finalidade, bem como sair do âmbito da crítica e pensar em direções de superação da proposta neoliberal-pelo menos no âmbito da resistência a ela” (Freitas, 2018 p. 45).

Tais reformas não trazem algo novo, mas renovado. Dada a dinâmica social, os avanços tecnológicos, bem como as intenções de controle das grandes potências econômicas sobre os

países periféricos. É urgente no projeto do capitalismo reforçar seus mecanismos entre suas ações, para adequar e submeter o todo social aos seus objetivos de dominação. Fica claro, portanto, que sua principal intenção é a manutenção de um padrão societário que o favoreça, o que reforça o cenário das exclusões e produz desigualdades e injustiças sociais que afetam diretamente as classes populares e alargam e aprofundam tais questões historicamente produzidas dentro desse sistema. Para isso, utiliza-se da escola e da formação por ela oferecida, pois “a empresa ‘precisa utilizar de forma eficiente o cérebro de seus funcionários’, que por isso, devem ser depositários de conhecimentos úteis para o capital” (Leher, 2015, p. 25).

Os interesses mercadológicos estão direcionando o fazer da escola e seu objetivo é transformá-la em um grande e lucrativo negócio. Tais interesses não coadunam com a função social da educação e, por conseguinte da escola, e podem incidir sobre o aumento das desigualdades educacionais e por um acesso desigual ao direito ainda público a educação. Dito isso, é preciso compreender que:

A definição do currículo nacional – BNCC – incide nos processos de gestão, de formação de educadores e de avaliação educacionais; com o objetivo de limitar as possibilidades de subjetivação num processo de referência única, utilizando os conhecimentos universais para produzir identidades individuais e coletivas alinhadas ao novo perfil de sujeito/trabalhador/ consumidor requerido pelo mercado, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo; e fundamentalmente de classificar e ranquear os indivíduos segundo sua performance, sua produtividade, seu escore nos exames nacionais e internacionais, justificando por meio do Mérito individual e da Resiliência o lugar e a condição dos sujeitos no mercado de trabalho e no mundo em que ele vive, a segregação ou não nos espaços produtivos e de convivência social (Hage, et al, 2020, p. 165).

Todos os elementos que constituem a estrutura orgânica da escola, que é o trabalho pedagógico, está sendo colocado a serviço do mercado sob o novo axioma da educação, a competitividade, que se move dentro de uma dupla transformação produzida pela economia, articulando as finalidades que a essa se impõem, tornando o seu sentido totalmente utilitarista, a serviço do alto individualismo do mundo globalizado, reproduzindo as necessidades do mercado de trabalho, que exige cada vez mais qualificação e conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços (Laval, 2019, p. 29) formando um trabalhador alienado, proativo e produtivo.

Essas reformas são frutos de outras políticas educacionais já instituídas no Brasil, na década de 1990 no governo Fernando Henrique Cardoso, entre elas os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), as avaliações em larga escala e a instituição de programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), uma larga abertura a participação da iniciativa privada na educação. Essas se constituíram e se constituem

dentro de uma concepção político econômica e ideológica que é o neoliberalismo, direcionador de todas as decisões governamentais nos anos da referida década, centradas na concepção do estado mínimo. O neoliberalismo considera a educação um bem essencial privado, cujo valor é acima de tudo econômico (Laval, 2019, p. 17). Por essa razão, o ideal neoliberal é capitalizá-la por meio da privatização.

A ideologia liberal acompanha, fortalece e legitima formas diversas de desregulação cuja característica geral é abrir cada vez mais espaço dentro da escola aos interesses particulares e aos financiamentos privados, tanto de empresas como de indivíduos. Apesar das negativas oficiais, a modernização liberal da escola depende de um apagamento progressivo dos limites entre o domínio e os interesses privados [...] (Laval, 2019, p. 127).

Portanto, estamos sofrendo um processo de mercadorização da educação (Laval, 2019), que se configura como uma “complexa imbricação entre domínio público e privado”, que inicia-se com a atuação do “empresariamento da educação” (Sena, 2019) financiando organizações como o Todos Pela Educação, que possui confluência em torno das políticas públicas da Educação na atualidade. Nesta perspectiva, entre o projeto inicial do Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado pela Conferência Nacional da Educação (CONAE), e sua versão final, sancionada em 2014, é perceptível a lacuna entre os dois produtos (inicial e final), um amplamente discutido e o outro que já assume e representa as perspectivas mercadológicas na referida política, revelando ainda a eminente defesa de uma agenda conservadora e alicerçada nos interesses dos seus financiadores. Dito isso, destaca-se quais as empresas que tem controlado nossas políticas educacionais e ditado os rumos da educação:

Os mantenedores e parceiros do “Todos pela Educação” é comandado conforme Andes (2016) por empresários dos setores financeiro, siderúrgico e de comunicação. Mas podemos identificar também outros ramos. Dentre os mantenedores do “Todos pela Educação” temos os grupos D. Pascoal, Grupo Votorantim, Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Suzano, Telefônica/Vivo, Itaú, Gol, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Península (Abílio Diniz) e Instituto Cyrela. Já os parceiros do “Todos pela Educação” são a Fundação Roberto Marinho, Editora Moderna, ABC, BID, Fundação Santillana, Arredonar, Patri Políticas Públicas, Falconi Consultores de Resultados, Friends e J. Walter Thompson (Uchoa; Sena, 2019, p. 55).

É possível observar que apesar dos avanços democráticos da década de 1990, que se constituíram por importantes conquistas dos movimentos sociais, sobretudo pela aprovação da Constituição Federal de 1988, que se desdobrará em políticas que visam a garantia dos direitos constituídos, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9.394/96, há uma intensa disputa pelos rumos da educação brasileira. Assim,

Desde 1988, com a abertura democrática dada pela Constituição Federal, temos vivenciado o exercício de pensar a educação pública, especialmente no campo da legislação e das definições curriculares, pelas vias participativas (mais largas ou mais

estreitas), porém, sempre com muitos tensionamentos embates e diálogos, de modo que, as divergências e diferenças existentes, possam aparecer. Foi assim com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com o Plano Nacional e com os referenciais que orientam a educação básica, os quais, na sua maioria, tiveram grande parte de seu conteúdo resultante de conferências, fóruns, campanhas nacionais, seminários e congressos mobilizados pelos sindicatos e organizações docentes países a fora, durante as últimas três décadas (Sena, 2019, p. 17-18).

As disputas se constituem no campo da luta de classes, na defesa de projetos de sociedade antagônicos. Se de um lado os movimentos sociais buscam a conquista e a consolidação de direitos para a construção de uma sociedade mais justa, entre eles o direito à educação, pública, gratuita e laica, por outro, os capitalistas agem para promover o estado mínimo, controlando os meios de produção, entre eles a centralidade das terras e das riquezas produzidas. Por essa razão, as contradições do período apontam para a forte influência do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais. Conforme Silva e Cruz (2021, p. 2):

A sociedade brasileira vem sendo marcada, desde a segunda metade da década de 1970, em linhas gerais, pela existência e confronto de projetos principais de sociedade e de educação, dos quais se destacam: um projeto neoliberal-gerencialista e um projeto popular emancipador que, mesmo quando consideremos a existência de outras propostas, a polarização entre estes é evidente e marcante no cenário educacional brasileiro. A partir de 1990 até a atualidade, a orientação neoliberal, assumida por Fernando Collor e pelos governos posteriores, vem se caracterizando por políticas educacionais ambíguas: no discurso reconhecem a importância da educação e do professor, mas, de fato, promovem a ideia de um estado mínimo para a educação e demais políticas sociais. Tal movimento fica evidente pelo processo de diminuição dos gastos públicos e também pelo processo de privatização e desregulação do sistema público de educação, bem como pela proletarianização e cerceamento da autonomia do trabalho docente.

Assim, o capital vem delineando e atuando de forma determinista na elaboração e implementação das políticas públicas educacionais no Brasil. Atualmente é a BNCC, que representa o que Sena (2019, p. 15) define, como o eixo de uma ampla reforma, que altera os princípios, meios e fins da Educação Brasileira. Dessa maneira,

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (Laval, 2019, p. 29).

A BNCC compõe o cenário das amplas reformas que vêm se desdobrando no cenário político e econômico brasileiro e fazem parte do projeto de sociedade do capitalismo, que atua em todas as áreas sociais direcionando decisões políticas, que “atacam os direitos dos trabalhadores com corte nos recursos das áreas sociais, da pesquisa, cultura, nas políticas de

juventude, bem como em todos os setores da agricultura familiar” (Sena, 2020, p. 20). Articulada a uma bancada ruralista no Congresso Nacional, o grande capital tem dentro do seu projeto em curso um outro objetivo que é “fortalecer o agronegócio e seu lucro” liberando venenos, sem preocupação com a saúde da população ou com o meio ambiente” (Sena, 2020, p. 19).

Os projetos em disputa tendem a se confrontar em todos os campos sociais. Se de um lado temos um projeto popular, gestado nos movimentos sociais, em que os trabalhadores e trabalhadoras permanecem lutando por direitos, por terra, pela conservação do meio ambiente, por uma sociedade mais justa e solidária, por outro temos os interesses do projeto capitalista que estão pautados na ampliação do seu domínio econômico.

Na agricultura, a terra é disputada para implantação de um sistema de exploração que visa apenas o lucro, sem nenhuma preocupação com a vida humana e não humana. Degradação severa do meio ambiente, emissão de gases, destruição de florestas, poluição de solos, de lençóis freáticos e rios, para implantação de sistemas de plantações baseados na monocultura, que atingem diretamente os pequenos agricultores, que vivem da agricultura familiar. Entre eles acampados da reforma agrária, indígenas e quilombolas, que precisam defender suas terras, constantemente invadidas e são sangrentamente atacados.

O empresariado, os senhores do agronegócio, não disputam a terra porque querem um lugar para viver. A terra é disputada porque ela representa o fortalecimento de um modelo de produção, um modelo de economia, um modelo de país. Por essa razão, os candidatos da direita brasileira, no marcante pleito eleitoral de 2018, expuseram suas intenções de revogar a demarcação das terras indígenas, quilombolas e de todo conjunto das populações tradicionais (Sena, 2020, p. 19).

Essa intenção ainda continua latente no Congresso Nacional. A votação do Marco Temporal, sob a Proposta de Ementa Constitucional 48 (PEC-48), conhecida como PEC da Morte, voltou a pauta do Congresso. Essa PEC propõe alterar a Constituição Federal (CF) 1998, colocando em risco as terras indígenas e dificultando novas demarcações, o que pode implicar no aumento dos conflitos, invasões e violência contra os povos indígenas. A legalização do marco temporal é uma ameaça a vida indígena e ao conjunto de práticas dessas comunidades que mantem uma relação de respeito com os seres vivos e defende a vida. Quem lucra com a PEC 48? Os empresários do agronegócio e as grandes empresas que desejam explorar essas áreas. E é a sua bancada que levanta essa bandeira no Congresso Nacional, alinhada à bancada da bíblia e a outros conservadores da extrema direita. De acordo com Verdério (2011, p. 35):

[...] O agronegócio tem demonstrado sua força e sua capacidade de organização através da atuação das milícias armadas em defesa das grandes propriedades rurais, na articulação da chamada bancada ruralista que no Congresso nacional através dos lobis e das negociatas mantém sua capacidade de pressionar o governo a não é festival

a verdadeira política de reforma agrária e a destinar imensas quantidades de recursos públicos para o financiamento da agricultura empresarial. O agronegócio conta ainda com a atuação direta e consciente dos meios de comunicação de massas na perspectiva de criminalização dos MSPs e da formação da opinião pública contra qualquer intervenção relacionada à reestruturação do campo brasileiro que seja contrária ao que não incorporem exclusivamente os interesses do capital.

Nessa relação de disputas no campo da agricultura brasileira, se insere a Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais, a Educação do Campo, a Educação Escolar Quilombola e Indígena. Sim, a Educação dessas populações e territórios também está sendo disputada, sobretudo porque mesmo em se tratando de políticas públicas, tecidas no bojo das lutas dos movimentos sociais, de ampla discussão social e política, se inserem na esfera de gestão públicas e de seus determinismos sendo influenciados por diferentes frentes ideológicas que as compõem, seguindo suas orientações e governabilidade. No veio da implementação da BNCC essas modalidades (como outras) sequer são citadas, nem discutidas, em torno da garantia do direito a uma educação pautada em suas especificidades culturais, históricas e sociais, e para além para garantir o que legalmente já está instituído. A invisibilidade produzida é intencional dentro do pacote de padronização, homogeneização, controle e competitividade.

Na BNCC, a escola desaparece, a diversidade dos sujeitos é anulada em nome de uma padronização de valores, procedimentos e atitudes. Todo o trabalho pedagógico foi reduzido ao currículo (e este, reduzido às aprendizagens cognitivas e procedimentais - estas ditas como domínio de técnicas) (Sena, 2020, p. 25).

É importante destacar que tais intenções e ações fazem parte de um conjunto de ataques as forças progressistas e socialistas que defendem a vida acima do lucro, que defendem o meio ambiente e o colocam como primaz na manutenção da vida no planeta. Destaca-se, portanto, que “tal cenário não é específico do Brasil, pois essas forças políticas ganharam destaque em vários países, com consequências visíveis” (Freitas, 2018, p. 14). O poder, a ganância produzida pelo capitalismo, é um projeto generalista, comando pelas maiores potências mundiais que adentram no campo dos currículos das escolas para realizar um processo formativo acrítico, de controle, de estímulo ao individualismo e a competitividade, inerentes aos objetivos do mercado, focado em treinamos cognitivos. No entanto,

Para a Educação do Campo, a educação é maior que a escola e a escola é maior do que a sala de aula. A escola voltada exclusivamente para as aprendizagens, todas no campo cognitivo, desconsidera o processo educativo voltado para a formação plena, que na Educação do Campo é entendida sob a perspectiva da formação humana, o que requer ir além do investimento nos processos de aprendizagem cognitiva (Sena, 2020, p. 25).

Dito isso, é preciso reafirmar que está em curso um momento grave na educação e na sociedade, e precisamos disputá-lo! E isso exige que nos coloquemos a sua frente para questioná-lo política, ideológica e eticamente, pela forma como vêm se estruturando por dentro dessa reforma, sendo pautada de forma linear, desconsiderado o debate necessário e colocando em risco a própria democracia. Esse movimento nos coloca diante de um padrão de poder que busca se impor, conforme tenciona Arroyo (2021, p. 172):

Os padrões de poder desde a empreitada educativa, colonizadora, imperial, republicana, e democrático auto outorgam o poder de decretar que verdades, saberes, valores, culturas têm que ser ensinados aprendidos pelos súbditos para merecerem ser reconhecidos incluíveis na condição de humanos e de cidadãos da república[...] A Instrução-educação dos súbditos, dos subcidadãos populares assumida como tarefa, um privilégio, dos detentores do poder. Um ato de decisão política como uma política dos detentores do poder. A BNCC e a BNC de formação decisões políticas dos poderes da Nação para os súbditos da nação.

Os padrões de gestão e poder, instituídos e representados por organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas (ONU), vem ditando as regras que devem compor a política nacional, sobretudo a política educacional. Articulam a economia a educação, por meio da concepção neoliberal e buscam transformar a escola em espaço de privilégios e de meritocracia. Pois,

É “fato que a BNCC, divulgada como base, para os currículos, coloca-se como o próprio currículo. E em sua essência, encontram-se três grandes eixos: a universalização, a padronização e obrigatoriedade. É no assento do direito que a obrigatoriedade se vai ter sustentação e minimizará, como já estamos vendo as contestações quanto ao caráter impositivo, tanto do processo da discussão que antecedeu sua provação, quanto ao seu conteúdo final” (Moura; Cordeiro; Sena, 2020, p. 24).

A concepção neoliberal defende a primazia do mercado e a mínima intervenção do Estado na economia, exercendo uma profunda influência na educação pública. Ou seja, atua como a “racionalidade do capital transformada em lei social geral” (Laval, 2019, p 9), determinando e influenciando todas as políticas local e globalmente.

Para realizar suas proezas e atuarem dentro do Estado, o capital vem articulando-se meticulosamente e estrategicamente aos políticos ultraconservadores dentro das bancadas de direita, composta sobretudo por congressistas ruralistas, além da bancada da bíblia e por políticos ligados (ou financiados indiretamente) ao empresariado e aos bancos, que além de

“disputar os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos de colisão do PT” (Freitas, 2018, p. 14), planejaram e destituíram em 2016, com um golpe de Estado, a então presidenta Dilma Rouseff.

No contexto pós golpe, a BNCC se configura como uma das grandes cartadas do jogo de poder do capitalismo. Sua lógica e concepção se constituem a partir de um processo linear, sem debate e sem garantias de direitos democráticos constituídos em seu texto final, conforme declara Aguiar (2018, 9):

Em primeiro lugar, destacar que a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais. Desde o empoderamento das forças sociais que efetivaram o impeachment que ocasionou a derrubada do governo constitucional se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a consequente alteração na correlação de forças do CNE mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação dos novos conselheiros.

Soma-se ao MEC controlado pela ultradireita e aos congressistas, além dos organismos internacionais, movimentos que se intitulam como sociais, como o Movimento Todos pela Base (que agora está registrado como Instituto Todos Pela Base), mas que na verdade representam o empresariado ligado a educação. Sena (2019, p. 24) afirma que há uma presença majoritária do grande capital privado no processo de construção e implementação da BNCC e que atualmente define a ordem vigente de decisões do MEC e analisa que:

O Instituto Ayrton Sena, a Fundação Lemann, Fundação Itaú, Instituto Inspirare, Fundação Roberto Marinho entre outras, imprimiram na BNCC suas intenções sobre qual educação (rasa e precária), a classe trabalhadora deve ter acesso. Esse fato é suficiente para não aceitar em silêncio o que a BNCC propõe. É inaceitável que o projeto da educação pública no Brasil esteja sendo traçado por órgãos privados e isto não pode ser, em nenhuma hipótese, ignorado. Conforme requerem estas empresas, são três as principais bases de garantia e de sustentação para que o projeto proposto funcione – a) a homogeneização do currículo, b) o fortalecimento das avaliações padronizadas e c) o controle do financiamento. Sena (2019, p. 24)

Como já foi dito, a influência de organismos privados na educação vem acontecendo desde a década de 1990, o que nos aponta que a BNCC sucede, portanto, um conjunto de documentos elaborados e publicados a partir de 1997, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que possui um mesmo modelo de alinhamento a atual reforma, inicialmente elaborados para o Ensino Fundamental e no ano 2000 para o Ensino Médio. No entanto, a BNCC vem de forma mais incisiva e articulada, determinando sob o comando desses

organismos privados todas as decisões acerca das políticas públicas e programas, enfim, os rumos da educação. Tudo parte dela e para ela.

A BNCC não representa o amplo debate da sociedade em torno da sua concepção, princípios e finalidades. Sua elaboração foi coordenada por grupos articulados aos interesses do empresariado e definida nos gabinetes do MEC. Durante esse processo, apesar do veto de três conselheira do Conselho Nacional de Educação - CNE, a terceira versão da BNCC apresentada pelo governo, foi aprovada considerando apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. De acordo com Aguiar (2018, p. 14) “Uma questão que permeou todo o debate da 3ª versão da BNCC, no CNE, foi a exclusão do Ensino Médio[...] não atendendo, desse modo, as exigências legais”.

É preciso refletir ainda que a sua primeira base de sustentação é a homogeneização curricular. BNCC é normatizada pelo Ministério da Educação-MEC, que usa um tom de obrigatoriedade sob o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, desconsiderando as especificidades de território, as questões sociais e econômicas e as condições materiais onde se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem. E a coloca ainda como a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos, segundo a base, têm direito (Brasil, 2019), mascarando assim o seu real sentido e sua desvinculação com a função social e as finalidades da educação pública. Nesse sentido, destaca-se que:

[...] as “aprendizagens essenciais” não se limitam a uma questão meramente técnica ou epistemológica, de organização de conteúdos para as diversas etapas e modalidades de ensino como em grande medida divulgam os setores que defendem a necessidade de um currículo nacional. Elas implicam questões de caráter mais amplo, envolvendo o controle político do conhecimento e a disseminação de referências hegemônicas utilizadas para a formação da juventude que está sob a mira do mercado (Taffarel; Sena; Hage, 2021, p. 20-22).

Sua formatação está alinhada aos determinismos neoliberais de educação e esse utiliza-se do aparato midiático e de uma rede de influências compostas por vários organismos capitalistas, que vendem a sociedade um pacote de marketing que aborda a BNCC como um projeto perfeito, de inclusão, de garantia do direito de aprender, transferindo para a escola e para os professores a responsabilidade sobre a aprendizagem, desconsiderando que as condições adequadas para que se efetivem os princípios educativos constitucionalizados, sobretudo o Direito à Educação, que perpassa por uma concepção de formação integral do sujeito é de responsabilidade do Estado.

A escola passa a ser uma treinadora de habilidades e competências para atender as demandas do mercado. Assim, a concepção de formação humana da BNCC “visa formar sujeitos/as tecnicamente adaptados ao mercado...é “uma formação humana unilateral” (Lima *et al.*, 2024, p.13).

Escondem, portanto, o que já vem sendo desvelado por vários estudiosos como Leher (2014, 2015, 2021), Freitas (2014,2018,2022), Sena (2019, 2020, 2021, 2022) que suas raízes estão fincadas em um movimento globalizado que envolve uma concepção gerencialista e empresarial da educação, padronizadora e com ênfase em resultados e na meritocracia, e que tem como objetivos final privatizar e mercantilizar a educação pública, tornando-a ainda mais (considerando o processo de privatização que já está em curso) um grande negócio. Assim,

Na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado. Contudo, no CNE, formou-se um polo de resistência que, mesmo minoritário, tentou fazer um contraponto à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadram na perspectiva da gestão democrática. Foi nesse contexto que se efetivou o Pedido de Vistas ao Parecer e à Resolução da BNCC para que ficasse o registro histórico dos acontecimentos (Aguilar, 2018, p. 9).

A BNCC em sua primeira versão, foi então aprovada pelo CNE em um contexto controverso, pós golpe, de substituição de conselheiros e sem a escuta democrática necessária. Vale ressaltar que o MEC afirma que o processo foi democrático, devido as movimentações anteriores ao golpe de que participaram educadores e diversos especialistas, mas as opiniões advindas dessas mobilizações foram completamente desconsideradas, incluindo-se os pareceres de 03 das conselheiras responsáveis pela análise do texto dentro do CNE. Ou seja, a BNCC é um documento regulatório do currículo, forjada dentro de um golpe que distorceu o princípio da democracia, fechando as decisões acerca do documento entre os interesses dos grupos ligados ao capital.

Na versão aprovada pelo CNE em 2017, apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foram homologadas pelo Ministro Mendonça Filho, devido ao interesse do mesmo grupo e do MEC em inferir as mudanças preconizadas pela Medida Provisória (MP) nº 746/16¹⁷ instituída pelo presidente Michel Temer, que tratava da Reforma do EM e tinha por

¹⁷ Registre-se que os movimento sociais resistiram e resistem a reforma do ensino médio e a forma como ela vez sendo conduzida. Várias “entidades que compõem o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio estiveram nas audiências públicas e nas manifestações da sociedade civil contrárias à aprovação da Medida Provisória 746/2016. Das resistências a essa aprovação, é preciso dar o devido destaque às ocupações de mais de 1.200 escolas, Institutos Federais e Universidades por estudantes de todo o país (Silva & Scheibe, 2017, p. 26).

finalidade reorganizar o currículo do EM e o seu financiamento. Apontava ainda proposições que controversas como desobrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, ou seja, a exclusão da Lei 11.684/2008 e o reconhecimento do “notório saber” para fins de docência, que implicam em prejuízos a formação dos estudantes (Silva, 2018, p. 3). A medida encaminhava a urgência em torno de sua reestruturação dessa etapa da Educação Básica. De acordo com Silva (2018), os motivos explicitados para a urgência dessa ação, conforme disposto pela Medida Provisória foram:

[...] “na intenção de corrigir o número excessivo de disciplinas do Ensino Médio, não adequadas ao mundo do trabalho e que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico profissional estaria “alinhadas com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas-UNICEF. Além disso, a reforma se articularia “aos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer aprender a conviver e aprender a ser.

A versão apresentada a sociedade da BNCC inclui o Ensino Médio, foi homologada em 2018, após a publicação da pela Lei nº 13.415/2017 que instituiu o Novo Ensino Médio -NEM, que representa a ampliação do profundo retrocesso para a educação brasileira e demarca as disputas em torno das suas finalidades, que estão postas nessa etapa da Educação Básica desde a aprovação da LDB 9394/96. À formação para a mão de obra que o mercado deseja “qualificar”, moldar e manter nossos jovens sobre controle!

A construção da BNCC do NEM e sua implementação dá-se em um contexto histórico e político ultraconservador, em que os princípios e os objetivos da escola estão sendo distorcidos em favor do mercado. Centrados na concepção neoliberal, os elaboradores e implementadores da base passam por cima de direitos tão duramente conquistados pelos movimentos sociais, incluindo-se aí as políticas públicas da EdoC, produzindo profundos retrocessos e uma ampliação das desigualdades educacionais e sociais. E assim, cabe-nos mais uma vez a reflexão: “O que é mesmo a Base, uma referência ou uma imposição? Mas, o que é uma base? Uma base é o currículo ou apenas um lastro para ele?” (Sena, 2019, p. 31).

A “base” do NEM vincula-se a um discurso de reorganização curricular do ensino médio e de mais recursos para essa etapa da educação básica, incluindo-se a proposição da educação em tempo integral, mas na verdade, seu formato inclui: padronização curricular, integrada aos processos de avaliações externas e ao forte interesse em torno da mercantilização da educação, através de processos de privatização da educação pública, conforme sinalizamos anteriormente.

Coelho e Sousa (2019), pontuam que a reforma do Ensino Médio ataca a educação Integral do(a) trabalhador(a) e legitima os interesses neoliberais que avançaram em nosso país. Representa, portanto, o domínio do capital sobre o processo de escolarização, assegurado com

base na manutenção das desigualdades, na exploração dos trabalhadores e esse domínio imposto põe em risco os direitos constituídos a todo cidadão de acesso à educação democrática, pública e gratuita (Sena, 2020, p. 19). É a expressão do estímulo primaz a competitividade e a meritocracia, embasado em um discurso individualista e segregador dos saberes. Portanto, deve-se ainda considerar que:

A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade. Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a suportes e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (Silva, 2018, p. 11).

Aprofundar as perspectivas do mundo produtivo, sobre o axioma da competitividade, centrado no desenvolvimento de competências e habilidades utilizando-se da educação para atingir sua finalidade é uma estratégia poderosa do capital e um risco para a classe trabalhadora, pois caminhamos por um cenário que formará técnica e friamente indivíduos para manipular tecnologias e altamente obedientes, adaptados e competitivos. Assim,

A pedagogia das competências, como perspectiva teórica hegemônica nos documentos orientadores dos currículos da Educação Básica e da formação de professores, significa o retorno reformulado do tecnicismo, que fragiliza a formação escolar da classe trabalhadora, ainda mais, quando esta está drasticamente reduzida à aquisição de dez competências gerais. [...] também expõe o alinhamento, definitivo, das políticas educacionais brasileiras, com o projeto de dominação do capitalismo global.

[...] São a linguagem do mercado, constituem princípios fundantes da reestruturação produtiva e do capital, que encontra nas tecnologias da informática, seu modo mais desenvolvido (Sena, 2020, p. 28).

O currículo padronizado das competências e habilidades, passa por cima de princípios como a diversidade, e é uma “ameaça à todas as políticas que garantiram até aqui a diversidade do povo brasileiro no projeto educativo no currículo escolar” (Sena, 2020, p. 23). Os padrões instituídos dentro de um currículo que se articula a agenda das avaliações externas, centrado no alcance de metas quantificáveis “menospreza as realidades e seus contextos culturais, em uma tentativa de ignorar as desigualdades socioeconômicas que incidem não apenas nos processos de ensino aprendizagem”(Sena, 2020, p. 23) e nas relações que estas devem estabelecer com as distintas realidades.

Assim, no chão da escola, percebe-se que o capital tem determinado forma e conteúdo a Educação, criando mecanismos que estão interligados e constituídos por forças que impõe seu controle, na tentativa de arrefecer e silenciar as perspectivas emancipatórias e críticas da

educação. Além disso, por trás de seu processo de implementação existem intelectuais trabalhando incessantemente e sobrecarregando professores e gestores escolares, de forma a não lhes dar outra alternativa, a não ser seguir nos passos da dança. Para Sena e Lima (2020, p. 29),

Revestidos de boas intencionalidades, esses princípios vão virando consenso em todos os setores da sociedade, inclusive, nas instituições educativas, que, demasiadamente sobrecarregadas de tarefas, não se dispõem a olhá-los mais de perto. Esse consenso possui dois lastros. O primeiro diz respeito ao entendimento de que a função da escola é formar para o mercado de trabalho e o segundo, é que os valores que se propagam no universo da reforma, já são valores internalizados na dinâmica de avanço do grande capital na subjetividade social.

Dito isso, é importante destacar que a acumulação do capital “depende cada vez mais da capacidade de inovação e da formação de mão de obra, portanto, de estruturas de elaboração, canalização e difusão de saberes ainda largamente a cargo dos Estados Nacionais” (Laval, 2019, p. 18), e isso depende de como a escola pública conduzirá a formação dos sujeitos, por isso mesmo, estrategicamente ela vem sendo conduzida pelo projeto de educação do capitalismo. No que diz respeito a EdoC, destacamos o que já concluía Caldart (2012, p. 263):

Pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo. Porém, isso é confrontado pela pressão articulada que movimentos de trabalhadores camponeses continuam a fazer a partir de outras demandas e na direção de outro projeto.

Estamos, portanto, a frente de um cenário desafiador e precisamos pensar em estratégias coletivas para enfrentar o capital no chão da escola, que vem sufocado as tentativas emancipatórias de educação e retirado da escola a sua autonomia. É possível perceber essa perda de autonomia nas cobranças oriundas de órgãos gestores da educação. Cabe dizer, que já se percebe uma dupla gestão dos processos, mas com o mesmo sentido: uma oriunda das secretarias, com suas demandas já conhecidas, e a outra direcionada por empresas que realizam o monitoramento da gestão da aprendizagem e da formação de professores. Soma-se aos fatores citados pelo autor, o que se tem observado no cotidiano das escolas de EM da Bahia, há um “controle” sobre todos os processos de gestão, sobretudo o de gestão da aprendizagem.

O fato é que atualmente, empresas ditam o comando do que e de como deve ser feito os processos de gestão da aprendizagem, articulando-as as plataformas em que estão dispostos “cadernos de atividades” articuladas as avaliações (provas) constituídas a partir de descritores de aprendizagem, que se configuram como um processo para os estudantes realizarem

treinamentos para as avaliações externas, ação mecanizada, tecnicista e que não dialogam com as perspectivas emancipatórias de educação.

A BNCC se estrutura em torno da máxima de que a qualidade da educação pode ser medida pelas avaliações externas e seus desdobramentos, desconsiderando assim, as imensas lacunas históricas produzidas dentro da sociedade, que afetam diretamente a educação, proporcionando desigualdades no acesso, permanência, bem como desconsiderando a diversidade de sujeitos, territórios e culturas que compõem o imenso território brasileiro.

A política de avaliações em larga escala, diretamente ligadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, caracterizada pela uniformização, padronização e universalização da avaliação, que são baseadas em competências e habilidades, já é uma realidade na grande maioria das escolas brasileiras, que direcionam boa parte do tempo pedagógico para “treinar” os estudantes. Essa padronização mecânica fundamenta-se em uma concepção de avaliação que desconsidera as distintas realidades e saberes.

A BNCC, portanto, é esse escopo estrutural que centraliza toda política educacional, impondo sujeições as escolas públicas, e mantém sobre seu controle as escolas e os profissionais docentes e não docentes envolvidos diretamente no processo educativo. Ela articula, centraliza e alinha as diversas políticas públicas educacionais, desde o financiamento, perpassado pelas avaliações externas, conforme já pontuado, além de direcionar a formação inicial e continuada de professores através da Base Nacional Curricular de Formação-BNCF, retirando a autonomia das Universidades e ainda reforçando o grande mercado de produção de materiais didáticos (livros, plataformas de treinamento para as avaliações externas, entre outras ações), tudo articulado ao que os seus elaboradores chamam de uma “base” de currículo, totalmente condicionados aos seus eixos: universalização, padronização e obrigatoriedade.

A vida e a formação de milhões de jovens em diferentes territórios totalmente afetada por toda a estrutura de padronização e inflexibilização curricular, que tem se dado por um enorme esvaziamento de conteúdos e de suas relações com os contextos, com as expressões culturais dos territórios e com as formas de produção da existência dessas juventudes.

A BNCC coisifica o ser humano, impõe valor ao seu fazer e afasta-lhe dos fundamentos em torno da construção de um mundo mais humano, justo e solidário, pois sua finalidade final é preparar o homem para o mercado de trabalho. Nesse sentido, (Freitas, 2014), aponta que, o que está em jogo nessa política é a disputa pelo controle tanto da “gestão” escolar como do próprio “processo formativo” da juventude (objetivos, métodos e conteúdo) e que esses aspectos são fundamentais para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo (Freitas, 2016, p. 140).

Sobre as consequências dessa política na formação das juventudes, destaca-se nas considerações abaixo:

Trata-se de um poderoso e eficiente mecanismo de formação da juventude, para submetê-la às condições cada dia mais precarizadas do mercado e da desregulamentação do trabalho. Por essa via, a perspectiva curricular da Base Nacional Comum propaga a ideia de uma educação genericamente ampla, flexível e pragmática, voltada à resolução de problemas e ao desenvolvimento da capacidade para aprender novos processos.

Apoiada numa formação que suprime as áreas do conhecimento e coloca em seu lugar “competências” e “habilidades”, a Base da formação vai se consolidando numa perspectiva de afirmar valores que são fundamentais para o mercado: liderança, competitividade, empreendedorismo, colaboração, privatização, desregulamentação e flexibilização, os quais, aos olhos da juventude, passam a ser naturalizados (Taffarel, Sena e Hage, 2021, p. 25).

O capitalismo, determina, regulamenta, avalia, monitora, cerca a escola e a conduz a um esvaziamento total do seu sentido e da sua função social. Concentra no currículo escolar a “responsabilidade pela qualidade da educação [...], sob o discurso da neutralidade que o próprio documento não sustenta”, e em “um conjunto de atividades operacionais voltadas a aplicabilidade” (Sena, 2020, p.23), que coadunam com os 4 pilares da educação nominados pela UNESCO (1996) como: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares foram determinantes na elaboração das 10 competências gerais, mas seu sentido real revelam e “denunciam uma visão de currículo bastante voltada aos princípios tecnicistas” (Sena, 2020, p.23). Corroborando ainda com essa perspectiva, as análises de Girotto (2016, p. 421), consideram que:

O controle sobre as diferentes etapas e processos que envolvem a ação educativa passa a ser o objetivo central de uma forma-curículo que separa execução e planejamento. Esta forma, por sua vez, é difundida como elemento neutro, dotado de certa cientificidade e apresentado como o único modelo de organização curricular capaz de produzir um ensino “eficiente”, conceito amplamente difundido pelos defensores da lógica tecnicista de educação.

Retornando a outro aspecto no âmbito da gestão das políticas públicas e de programas governamentais, que impactam a formação dos/das estudantes, é o avanço da privatização da educação, que já vem ocorrendo há algum tempo, mas que vem se constituindo de forma mais direta, ampliada e incisiva, e perpassa desde a contratação de empresas que prestam serviços básicos como transporte, alimentação (que já foram consideravelmente chamando à atenção do mercado), à produção de materiais didáticos, prestação de serviços de mão de obra administrativa (às escolas estão cheias de servidores terceirizados) e alcança hoje a formação continuada de professores, a gestão de escolas (como a recente privatização das escolas do Paraná e as tentativas do mesmo feito no Estado de São de Paulo), além da plataformização da

gestão da aprendizagem, de portarias que regulamentam e obrigam as escolas a cumprir a agenda instituída por empresas como a Fundação Getúlio Vargas no Estado da Bahia, tirando-lhes a autonomia e o direito a gestão democrática, incluindo-se aí a adaptação dos seus PPP. É a transformação da educação em um produto a ser consumido, com foco na lógica de mercado.

A privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade. Para entender o desenvolvimento da privatização é necessário, no entanto, entender como a lógica da responsabilização/meritocracia produz as razões da privatização (Freitas, 2016, 141).

A educação pública, gratuita e laica enquanto um direito para todos/todas, enfrenta uma séria crise de identidade, entre sua concepção universalista, democrática, diversa, plural, emancipatória e a concepção imposta pelas reformas em curso. Sendo um risco por se constituir como um instrumento de emancipação da classe trabalhadora, logo de construção de uma outra forma de sociedade, mas justa e igualitária.

Por essa razão, a escola pública é alvo do capitalismo que busca desmoralizá-la, comprovar a sua “ineficiência” para assumir seu total controle. O que pode se constituir em um risco que conduz para a restrição de seu acesso, por via da privatização e conduzida pelo viés da competitividade. Caldart (2023, p. 3) nos convoca a defesa das escolas como um “bem social comum, que deve ser de todos e servir ao bem de todos”. E faz essa alerta justamente por reconhecer os riscos que estamos correndo com os processos em curso, e complementa afirmando que:

A Escola é um bem público a que todos devem ter acesso em igualdade de condições. Em formas de sociedade ainda baseadas em desigualdade social substantiva esse acesso somente pode ser garantido pela ação do Estado, sem terceirizações privadas de nenhuma ordem. Sem privatizações nem meias, nem inteiras, nem disfarçadas de “parcerias pública-privadas”. E o Estado somente age nessa direção quando pressionado pelo povo. [...]

O momento atual das sociedades capitalistas é de destruição das escolas públicas, como de todos os bens públicos que se tornam privados para fins de lucro dos donos do negócio e ou de dominação ideológica de grupos ou de classe. O sistema precisa desse movimento mercantil para enfrentar a crise estrutural profunda que atravessa, mas ele está muito longe de ser, e mesmo de pretender ser, para o bem de todos (Caldart, 2023, p. 3-4).

Assim, essa lógica vem se constituindo e se firmando dentro da educação como parte de um projeto e segue sendo imposta por ações que já apontam para um possível destino final, se a sociedade não reagir, que é privatizar totalmente a educação. “Tal categoria está no centro da concepção da reforma pois ela remete à própria forma de organização da atividade privada: a

empresa” (Freitas, 2018, p. 46). O interesse privado é tornar a escola uma empresa lucrativa, que eles já perceberam é altamente lucrativa.

Nesse campo, uma das estratégias já constituídas pela reforma e pelo princípio da privatização, bem como no campo da padronização curricular, é a plataformização, que está sendo empregada não só para os processos de treinamento das habilidades dos estudantes, mas também na formação docente. Uma exemplificação é a formação continuada intitulada: Novo Ensino Médio - Tecendo Redes de Conhecimento. Um processo formativo com carga horária de 360h ofertada pelo Estado da Bahia, via plataforma Moodle. Além da implantação das plataformas Plurall e Maestro que estão sendo utilizadas dentro do projeto de gestão da aprendizagem em todas as escolas estaduais baianas, vinculados aos perfis dos professores, dos estudantes, de gestores e coordenadores, o que apontam que:

[...] as investidas da burguesia na educação pública perpassam, no esvaziamento do currículo, na perda da função social da escola, na formação de um novo trabalhador e na precarização do trabalho docente bem como no controle das atividades pedagógicas via plataformização. As plataformas digitais são maneiras de controlar o fazer pedagógico, estabelecendo um mapeamento da produção do/a trabalhador/a. Da mesma forma, elas potencializam as possibilidades de saber quanto, onde e como as atividades são executadas (Santos, Silva, 2021, p. 207).

Um pacote de ações que atuam diretamente como força que induz o PPP e organização do trabalho pedagógico nas escolas, por instituição de portaria que as legitimam, como é o caso dos processos de gestão e recomposição da aprendizagem, mantendo o controle sobre os processos internos da escola, interligados a Gestão da Aprendizagem, gerenciados na Bahia pela Fundação Getúlio Vargas, que monitora todas as ações de aprendizagem da escola através do Plano de Intervenção Pedagógica-PIP e do Plano Estratégico. O PIP é elaborado pela equipe escolar, avaliado pelos Núcleos Territoriais de Educação e pela FGV para ser aprovado ou não, pois deve propor ações considerando os resultados das avaliações que são realizadas ao longo do ano na plataforma Plurall, sendo monitorado com a inserção de documentos comprobatórios das ações em reunião de monitoramento (REMAR), onde são informadas pelo gestor e coordenador pedagógico as evidências da realização das ações, avaliando o alcance ou não das metas estabelecidas para o período e justificando as não realizadas.

Na sequência, deve-se segundo a coordenação da FGV “corrigir as rotas e aparar as arestas”, ou seja, o plano deve ser reelaborado para a unidade seguinte contemplando três proposições de ação em cada eixo: fluxo, aprendizagem, comunicação e engajamento, no intuito de potencializar as aprendizagens. A orientação, segue da afirmativa que ao final da Unidade teremos uma nova REMAR.

Além disso, os coordenadores e gestores são “cobrados” para que mobilizem os professores para uso e acesso a plataforma, com o objetivo de utilização dos cadernos de aprendizagem. Ou seja, a escola vem sendo controlada e seus processos privatizados aos poucos, o que põe em risco princípios relevantes para o processo educativo, como autonomia da escola, a gestão democrática e a pluralidade de ideias, além da própria Educação, pública e gratuita.

No campo das disputas de projetos de sociedade, estamos vivenciando nesse momento histórico uma tentativa do capital em cercear política, ideológica e pedagogicamente a escola pública aos seus interesses, sobretudo a escola do campo, que sofrem os impactos das investidas do agronegócio. Portanto,

[...] adotar a BNCC como base para elaborar do projeto político-pedagógico da escola do campo significa negar as referências político-pedagógicas produzidas e acumuladas pelos movimentos sociais do campo para desenvolver um trabalho pedagógico centrado em competências nas quais os alunos devem desenvolver em um contexto de profunda crise do capitalismo e revitalização das formas de superexploração do trabalho, conforme consta no texto da BNCC: “os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências” (Santos, 2022, p.283).

Enquanto não superarmos o modelo capitalista de produção e de vida da sociedade, não completaremos a quebra dos ciclos do capitalismo. Por ainda não o ter superado é precisamos compreender como essas forças vem se estruturando na sociedade, na educação e na escola e buscar os caminhos para fazer resistência a elas e enfrentá-las.

3.2 TRAÇOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA: O LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nessa seção iremos discorrer sobre traços da implantação da BNCC do EM na Rede Estadual de Ensino da Bahia, tomando por base os documentos norteadores que delinearão essa implementação, com foco a compreender qual o lugar da Educação do Campo nesses documentos, bem como analisar as orientações que incidem sobre o PPP, dentro do processo de (re) construção dos mesmos nas escolas, no âmbito da implantação do DCRB/ NEM.

A Lei nº 13.415 sancionada em 16 de fevereiro de 2017¹⁸, que alterou a LDB, Lei nº 9.394/1996, e que versa sobre o NEM, gerou a corrida para seu processo de implantação em

¹⁸ Destaco a aprovação da LEI Nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024, já no processo de finalização dessa pesquisa que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

nas redes de ensino público, e tornou-se uma realidade tensa, conflituosa, exaustiva, complexa e preocupante no âmbito das escolas.

A BNCC do NEM tem sido implantada em meio a uma série de manifestações dos movimentos sociais, além de associações docentes de todo país como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, entidades sindicais, redes de pesquisadores, com especial atuação da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública - REDAP, contrárias a sua forma e conteúdo. Apesar disso, segue seu “curso” utilizando-se das mídias e de documentos oficiais para “vender seu produto”, legitimando-se em torno da falácia de que seu resultado é fruto de debates e escutas aos coletivos, assim como descreve seu texto de apresentação da primeira versão: “A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (Brasil, 2015, p.5).

Conforme já afirmamos anteriormente, na contramão do que vem sendo vinculado pelo MEC, pesquisadores, professores, gestores escolares e estudantes de todo Brasil, afirmam que as discussões preliminares que envolveram a participação desses sujeitos, foram desconsideradas no conjunto do Projeto que representa a BNCC. Assim,

Quando as definições são exteriores aos sujeitos, quando excluem a participação, a exemplo da BNCC, reforçam a ideia de que a organização da educação, seu currículo e seus processos são construções neutras, isentas da defesa de um projeto social. Na busca de reforçar essa falsa concepção, afastam educadores/as, gestores, estudantes e demais segmentos que integram a comunidade escolar, das definições e da possibilidade de pensarem os rumos da escola, de seus currículos, de seus projetos. Desta forma, camuflam-se os conflitos e tensões que perpassam a realidade concreta da vida dos alunos e professores, assim como, as graves desigualdades socioeconômicas, que tornam as condições de acesso e permanência à escola, tão díspares e injustas, não são evidenciadas e confrontadas (Taffarel; Sena; Hage, 2021, p. 20).

O projeto enfim, fechado em torno dos interesses que o financiaram, definido, homologado, legitimado e articulado, tem sua implantação acelerada por meio de um cronograma que sequer avaliou os impactos advindos da pandemia para a educação, e que ocorre dentro do regime de colaboração entre os entes federados (governos federal, estadual, distrital e municipal), além dos conselhos de educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e de empresas privadas como por exemplo a Fundação Leman, a Fundação Itaú, o Instituto Todos pela Base¹⁹ dentre outras. Cabendo a cada um desses

¹⁹ Movimento Todos pela Base, após 10 anos de atuação em torno da construção da BNCC, tornou-se instituto em 2024.

determinadas tarefas para “fazer cumprir a legislação” e efetivarem o que desejam: que as escolas “respirem” a BNCC.

No contexto da aprovação da Lei do Novo Ensino Médio, a BNCC definiu a estrutura curricular do NEM e passaram a se configurar com ações de um amplo projeto reformista. Por meio das Portarias nº 331, de 5 de abril de 2018 que Instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, bem como a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio -PNEM onde o MEC estabelece as diretrizes, os parâmetros e os critérios para participação e implementação dos Estados. As duas portarias possuem instrumentações complementares aos objetivos que o ministério deseja alcançar.

Em 2021, em meio a um período de readaptação das escolas as atividades presenciais/híbridas em todo Brasil, o MEC publica a portaria nº 521, de 13 de julho de 2021 que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio que estava previsto nas orientações dos programas implantadores. Os programas PROBNCC E PNEM, possuem ações que se somam para validar a implantação da BNCC do NEM, dentre as suas principais ações:

Quadro 03 - Ações dos Programas ProBNCC e PNEM

PROBNCC	PNEM
- Assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas (PAR) às SEE. - Formação para as equipes de currículo e gestão do programa nos Estados. - Pagamento de bolsas de formação para os professores da equipe ProBNCC. - Contratação de analistas de gestão. - Equipe alocada do MEC para apoio na gestão nacional do Programa. - Material de apoio. Plataforma digital para apoiar a (re) elaboração do currículo e as consultas públicas;	- Apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio; - Apoio técnico para a implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio, conforme descrito no Capítulo IV desta Portaria; - Apoio financeiro, via PDDE, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio; - Formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018.

Fonte: Elaborado pela autora

Na Bahia, a partir das ações descritas no quadro acima, elabora-se o PLI-BA²⁰, articulado a toda estrutura do MEC e de seus parceiros para a sua implantação. O PLI-BA, descreve as ações que visam atender as normativas instituídas dentro dos programas: ProBNCC

²⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIBA.pdf/view>

e PNEM. As ações planejadas no PLI-BA estão no quadro a seguir para melhor compreensão quanto ao processo de implantação da BNCC/DCRB/NEM.

Quadro 04 - Levantamento das Ações do Processo de Implementação da BNCC do NEM no Estado da Bahia- Elaborado a partir do PLI-BA

2019	2020/2021	2022	2023
Formação presencial para cerca de 1.800 profissionais de educação (gestores e coordenadores pedagógicos) das escolas-piloto, que objetivou prestar orientações quanto: a apresentação da Política Curricular Nacional do Ensino Médio; aos esclarecimentos sobre a elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC); ao uso dos recursos provenientes do PDDE Interativo-NEM; a apresentação da matriz curricular para as turmas de 1ª série; a apresentação da distribuição da carga horária dos componentes curriculares da BNCC e componentes novos, inclusive os componentes eletivos; Realização da formação para os docentes nas Unidades Escolares, pelos gestores e coordenadores pedagógicos, a partir do que foi tratado na formação destes; Disponibilização de Ambiente Virtual NEM a gestores e coordenadores pedagógicos para socialização de materiais e realização de enquetes com os representantes das escolas-piloto; Realização de reuniões virtuais com as equipes escolares para dirimir dúvidas sobre o NEM; Definição da Estrutura de Governança, por meio da publicação de Portarias da Secretaria da Educação,	Orientações às Unidades Escolares para a instituição do <i>Continuum</i> Curricular 2020/2021; Início da Implementação do Novo Ensino Médio nas 542 escolas-piloto da Rede Estadual; Elaboração e disponibilização dos Organizadores Curriculares Essenciais que visaram orientar às Unidades Escolares sobre os conhecimentos, competências e habilidades que poderiam, essencialmente, serem trabalhadas pelos/as educadores/as no âmbito do <i>Continuum</i> Curricular; Elaboração de 255 Cadernos de Apoio à Aprendizagem, para a Etapa do Ensino Médio, em consonância com a BNCC do Ensino Médio. Os Cadernos contemplaram todas às Áreas de Conhecimento e Componentes Curriculares das três séries do Ensino Médio, bem como das três Unidades Letivas da rede estadual. Além de Cadernos dos Componentes da BNCC, foram elaborados Cadernos do componente curricular da parte flexível da matriz curricular do NEM, Iniciação Científica; Elaboração do Catálogo de Eletivas da Secretaria da Educação do Estado da Bahia; Realização de formação continuada, por meio de módulos de atualização, em formato virtual, para os professores da Rede, sobretudo os das escolas-piloto, com carga horária de 40 horas. Os cursos	Operacionalização das primeiras etapas do Programa de Implantação dos Itinerários Formativos (Portaria MEC nº 733, de 16 de setembro de 2021), junto às escolas aderentes ao programa; Implementação da Matriz de Transição nas turmas 1ª série das escolas que ficaram fora do piloto; Continuação da Implementação da Matriz de Transição nas turmas de 1ª e 2ª série das escolas-piloto, a partir do que ficou determinado pela Resolução nº 137, de 17 de dezembro de 2019, do CEE-BA; Realização, no primeiro semestre, de capacitação para os técnicos dos Núcleos Territoriais de Educação (NTE), vinculadas à Secretaria da Educação, sobre o NEM, intitulado de Ciclos Territoriais de Educação sobre o NEM; Realização da formação continuada para docentes e Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares, pelos dirigentes dos NTE, a partir do que foi tratado nas capacitações dos Ciclos Territoriais de Educação sobre o NEM; Realização de formação continuada, no segundo semestre, para os/as docentes atuantes no Ensino Médio, pautando o NEM e o DCRB - Ensino Médio;	Implementação da Matriz do Novo Ensino Médio nas turmas de 1ª série de todas as Unidades Escolares da rede estadual; Implantação dos Itinerários Formativos nas turmas de 2ª série de todas as Unidades Escolares da rede estadual; Continuação da Formação Continuada para os profissionais de educação atuantes no Ensino Médio.

para organizar a implementação do NEM no estado; Elaboração das orientações para a implementação do NEM na Bahia para subsidiar a implementação da nova matriz na 1ª série em 2020, contudo, como já informado, em virtude da pandemia, as ações foram retomadas no ano seguinte, no ano letivo <i>Continuum</i> Curricular 2020/2021; Inserção da nova matriz da 1ª série no Sistema de Gestão Escolar da SEC; Atualização do Manual de Programação de Professores, da Superintendência de Recursos Humanos da SEC, para orientar a programação dos professores nos novos componentes curriculares da matriz da 1ª série das escolas-piloto.	ministrados tiveram como objetivo apoiar os professores no planejamento e trabalho pedagógico com os novos componentes curriculares - Projeto de Vida e Empreendedorismo (componente eletivo de algumas escolas-piloto). 2021 Conclusão da escrita do Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB), etapa Ensino Médio; Submissão do DCRB à Consulta Pública; Entrega do DCRB ao Conselho Estadual de Educação da Bahia; Implantação do novo Sistema de Gestão Educacional da Secretaria da Educação da Bahia, contemplando as especificidades do Novo Ensino Médio.	Publicação da Portaria da Organização Curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino; Publicação da Portaria para orientar a Rede sobre a oferta dos Itinerários Formativos.	
---	---	--	--

Fonte: Elaborado pela Autora

Com a aprovação da Lei do Novo Ensino Médio essa discussão estrutural de sua aplicação tem se configurado como tensa, incerta, distanciada, impregnada por mudanças generalizadas que vão sendo apresentadas, sem o lugar de direito da diversidade e das modalidades de educação, constituída pelas normativas que orientam esse processo e que as regulamentam no âmbito nacional e estadual. Na análise do PLI-BA, não há referências sobre especificidades em relação as modalidades de ensino, sobretudo a Educação do Campo.

Não trataremos aqui de analisar todas as ações do PLI-BA, mas consideramos a pertinência de fazer um recorte dentre as suas ações que se refere as Orientações de Estudos, que versam diretamente sobre a “atualização do PPP da escola” a partir da aprovação do DCRB²¹. Assim como a BNCC, o DCRB, foi elaborado e aprovado em etapas diferentes. Na Rede Estadual, apesar das mobilizações em torno do Novo Ensino Médio que ocorrem desde 2019, sua efervescência se consolidou em 2022, após a aprovação do DCRB.

²¹ Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em 03 maio 2023.

Dentre as ações, encontros entre a SEC, NTE, Gestores escolares, coordenadores pedagógicos no intuito de elucidar as questões de ordem legal desse movimento de implantação, anuncia-se em momento específico, no mês de julho de 2022, a ação intitulada: Orientações de Estudos sobre o Documento Referencial Curricular da Bahia-Novo Ensino Médio e a sua implantação, que se constitui em um documento que orienta as Atividades Complementares - AC das escolas no período entre julho e dezembro de 2022.

O documento orientador, explicita o processo de construção do DCRB, declarando a homologação do DCRB-Ensino Médio e informa que o DCRB Modalidades, que contempla a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação Especial está em período de consulta pública²².

Segundo o texto de orientação o objetivo central dessa etapa é dar continuidade ao processo de implantação da BNCC do Novo Ensino Médio, convertida no Documento Referencial Curricular da Bahia – DCRB -Volume 2 e garantir a apropriação do DCRB – Ensino Médio pela rede estadual de ensino, nas Unidades Escolares dos 27 Territórios de Identidade da Bahia, que implantaram o Referencial Curricular, em sua totalidade, no ano de 2023 (Bahia, 2023). Destaca-se ainda que a Matriz de Referência de Transição foi unificada para toda rede.

Foi criada uma “articulação” e orientação na (e em) rede estadual de educação, em torno do estudo do referido documento, equivalente a um processo formativo, mas que se distingue do processo de formação de professores para implantação da BNCC ocorrido na etapa correspondente ao Volume 1 do DCRB, que contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, realizada por meio da pactuação entre as secretarias de educação através da UNDIME, universidades e também organismos privados como a Fundação Itaú. O processo “In”formativo para “apropriação” das bases do DCRB Volume 2, foi conduzido por orientações de estudos, que se constituem segundo o documento como:

[...] roteiros de estudos, reflexões e produções de conteúdos pelas Unidades Escolares, durante parte da carga-horária destinada às Atividades Complementares (AC), em uma perspectiva de planejamento permanente e articulado, baseado no conhecimento do Documento, para o desenvolvimento de ações necessárias à implementação do DCRB – Ensino Médio, a partir do ano letivo de 2023. (Bahia, 2022)

As orientações advindas do documento elaborado pela SUPED, aponta a implantação na sua totalidade do DCRB, sem nenhuma referência, nem aprofundamento teórico sobre as

²² No entanto, vale destacar que a consulta pública foi realizada em 2021, e em 2022 o documento DCRB Volume 3 Modalidades, já não recebia mais nenhuma contribuição. Destaca-se ainda, que o DCRB-Modalidades foi entregue no mês de julho desse ano, com as contribuições provenientes das consultas e da participação dos movimentos sociais e de intelectuais orgânicos das referidas modalidades em junho de 2024.

especificidades das modalidades e em particular da Educação do Campo, que não estão contempladas no DCRB-Volume 2. E assim, foi realizado. Todas as unidades escolares tiveram que implantar o DCRB em 2023. Nesse contexto, entre os meses de julho de 2022 a dezembro de 2022, foram disponibilizados para cada mês as Orientações de Estudos-OE do DCRB - Roteiros das Atividades Complementares (AC)²³, com uma agenda semanal dirigida aos professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as. Enfatiza-se que na referida ação, há sempre referência justificada pelo processo de implantação do Novo Ensino Médio, conforme descrito:

De acordo com o que preceitua o Ministério da Educação (MEC), por meio da Lei nº 13.415/2017, todos os Estados brasileiros, através de suas Secretarias de Educação, deverão implementar o Novo Ensino Médio. Nessa perspectiva, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC, por meio da Superintendência de Políticas para a Educação Básica - SUPED, que tem por finalidade planejar e coordenar as Políticas Educacionais para a Educação Básica no Estado, vem coordenando a elaboração dos três volumes do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e da sua implementação, a partir da organização de processos formativos (Bahia, 2022, p. 7).

O documento que apresenta e explica ao processo de estudos que foi realizado nas AC, faz referência aos marcos legais que foram instituídos no Brasil a partir de 2018, com vistas a implantação da BNCC do NEM. Aqui fazemos uma ressalva, de que apesar desse documento analisado não citar a BNCC diretamente, não podemos desvinculá-la do NEM, considerando que conforme já sinalizamos anteriormente, ambos se constituem em um mesmo projeto reformista e destruidor da formação das juventudes, sobretudo das juventudes do campo.

De forma complementar, outras resoluções foram sendo instituídas pelo Conselho Estadual de Educação-CEE, mas não são citadas no referido documento. No entanto, a partir das análises realizadas, consideramos pertinentes situá-los no campo dos marcos regulatórios, que estão organizados no quadro a seguir:

Quadro nº 05 - Marcos Regulatórios da BNCC do NEM

CNE/MEC/BRASIL	
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, e que implanta o Novo Ensino Médio (NEM)
Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 de Dezembro de 2017 (*)	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica
Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018	Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio;
Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.	Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo

²³ Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-2-orientacoes-de-estudos-sobre-o-dcrb-ensino-medio-e-sua-implementacao/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

	Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa.
Portaria MEC Nº 1.024, de 4 de outubro de 2018,	Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.
Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018	as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio;
Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio;
Portaria MEC Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018	Estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos
CEE/SEC-BA	
Resolução CEE N.º 137, de 17 de dezembro de 2019.	Fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia e dá outras providências.
Resolução CEE Nº 68, DE 18 DE OUTUBRO DE 2021.	Altera o art. 21 da Resolução CEE/BA N.º 137, de 17 de dezembro de 2019 e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Marcos Consultados nas Orientações de Estudos.

Assim, percebe-se que há um número razoável de marcos legais incidindo sobre as Orientações de Estudos do DCRB - Roteiros da AC. Um outro aspecto controverso nesse processo, que confirma o aligeiramento intencional, é sobre o tempo e a forma destinada a cumprir essas orientações, instituídos de acordo com a carga horária dos professores/as e coordenadores, desconsiderando aspectos que dentro das distintas realidades comprometem o debate e até mesmo as buscas por contraposições possíveis, necessárias e urgentes. Sobre o tempo destinado aos estudos o documento assim o descreve:

As orientações acontecerão nos momentos das Atividades Complementares (AC) da rede estadual de ensino, recomendando que ocupem uma carga horária de 2h para professores/as de 20h e de 4h para professores/as de 40h. As Coordenações Pedagógicas deverão acompanhar e mediar os estudos dos/as docentes e garantir o cumprimento dos prazos de cada tema, fazendo a interlocução com a equipe da Coordenação de Ensino Médio, sempre que julgar necessário (Bahia, 2022).

Além da “forma” instituída não contemplar um debate entre os próprios docentes, pois não é possível reunir todos os professores ao mesmo tempo, ele ignora a relevância e o caráter legal da participação dos demais sujeitos em um processo importante sobre os rumos da escola.

Conforme anunciado a centralidade em torno dos professores, no processo de estudos propostos, apontam como a forma escolar se estrutura em torno das relações sociais hierarquizadas e centralizadoras, próprias do sistema capitalista. Especificamente em torno do PPP, as orientações tramitam para que o mesmo seja “atualizado” apenas pelos professores,

coordenadores, sem escuta e participação das demais pessoas que compõem o coletivo, sem os pais e estudantes, nem os movimentos sociais que são protagonistas da EdoC, negando assim o princípio da gestão democrática da educação, que é um direito instituído pela Constituição de 1988 e pela LDB 9394/96.

Consideramos que os processos em torno dos projetos políticos pedagógicos, representam um desafio aos sujeitos que compõem a escola, haja vista as questões inerentes a forma como se orienta, mas sobretudo como se materializa a sua concepção e execução na escola, em que o protagonismo tem sua centralidade na figura do professor/a, retirando e secundarizando os movimentos sociais, os pais, dos estudantes, da comunidade. É preciso, portanto, repensar a estrutura das relações sociais da escola, na perspectiva de concepção e execução de um projeto político pedagógico em que a sua qualidade esteja comprometida com os princípios e a concepção da Educação do Campo.

Cabe destacar o que a SEC/BA declara no mesmo documento, um posicionamento que se diz “contrário” ao cenário projetado para o Novo Ensino Médio, que consideramos pertinente destacar:

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), através dos seus técnicos e da comunidade escolar, com o apoio de parceiros institucionais e dos movimentos sociais, tem se posicionado criticamente ao cenário projetado para o Ensino Médio no Brasil, enviando esforços para consolidar uma política educacional robusta para o Ensino Médio no Estado da Bahia, considerando quanto exposto pelos normativos nacionais, mas fazendo valer a isonomia e autonomia Estadual na condução desta política pública, em prol de uma educação de qualidade social para todos/as (Bahia, 2022).

Os parceiros institucionais são os mesmos que conduzem hoje os processos de gestão da aprendizagem: as fundações e institutos ligados aos organismos privados que coordenam a elaboração da BNCC do NEM. Portanto, o que vivenciamos no chão da escola aponta a realidade em torno da nova “forma” escolar que vem sendo estabelecida, que é um processo de privatização, inicialmente do currículo e da formação docente.

O processo de orientações de estudos, segue sobre o monitoramento do NTE, para que a implantação integral do DCRB seja realizada, bem como as ações para “apropriação” da nova dinâmica fosse executada e revertida em um produto: a atualização do Projeto Político Pedagógico. Assim, a primeira orientação é justamente a apropriação do texto introdutório do DCRB, proposto dentro de uma metodologia de estudo em grupo, e que gerasse como produto a atualização do PPP da escola, assim estabelecido pelo seu objetivo descrito nas orientações de estudos: “Atualizar o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, a partir dos textos introdutórios do DCRB” (Bahia, 2022).

Em muitas escolas, a chamada “atualização”, que se configura como construção ou reconstrução, foram direcionadas pelas orientações dirigidas aos professores/as, gestores e coordenadores/as para que apresentassem o PPP atualizado, ou seja, um produto de reuniões docentes, desconsiderando o princípio da gestão democrática, logo da participação dos estudantes, da comunidade, dos movimentos sociais no seu processo de discussão e decisão. Nem mesmo o Colegiado Escolar, que é um conselho formado pelo gestor e pela representatividade de professores, funcionários, estudantes, pais, mães ou responsáveis, pelos representantes da comunidade local, foram citados nas ações planejadas pela SEC/BA.

Na atividade inicial das Orientações de Estudos para implantação da BNCC/DCRB/NEM, está posto o estudo do texto introdutório do DCRB e a atualização do PPP a partir desse texto. Destacamos alguns elementos do texto que consideramos pertinentes de compor essa análise. Inicialmente como o documento se apresenta:

DCRB é um documento não prescritivo, que visa orientar as ações pedagógicas nas unidades escolares, tendo sido elaborado em consonância com os marcos legais e demais normativos nacionais que fundamentam a reforma do Ensino Médio no país, a exemplo da Lei nº 13.415/17 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da etapa do Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 4/18). Além disso, durante a elaboração do DCRB, foram considerados os aspectos relevantes dos contextos e especificidades dos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia (Bahia, 2022, p. 19).

O ponto que analisamos aqui relaciona-se ao termo “não prescritivo”, considerando que o teor da OE é justamente garantir a sua implantação integral na rede para o ano de 2023, a partir das orientações recebidas pelas unidades escolares. Sobre o PPP dentro dessa relação, destacamos a referência inicial do documento que afirma:

[...] os PPPs das unidades escolares devem expressar, em consonância com o DCRB, o compromisso do Estado para a oferta de educação de qualidade social, ou seja, garantir o acesso e a permanência dos/as estudantes na etapa do Ensino Médio, assegurando a aprendizagem e o desenvolvimento para o cumprimento de uma das finalidades legais dessa etapa – a preparação para o nível subsequente de estudos, bem como a inserção desses/as educandos/as nos espaços de convivência social e vida profissional (DCRB/Bahia, 2022, p. 19).

O documento passa a ser um referencial do compromisso do Estado com a oferta da educação, tirando o foco da identidade e autonomia escolar que esse deve representar. Importante discorrer sobre a responsabilidade lançada a escola por parte do Estado, no que tange a garantia de acesso e permanência, que deve ser compreendida como um conjunto de

ações articuladas, ou seja, não é responsabilidade apenas do corpo escola isoladamente, garantir o acesso e a permanência aos estudantes.

A escola, portanto, é atravessada por questões que não são de sua responsabilidade direta, mas que afeta a sua atuação. Daí vem a conclusão de que a autonomia de gestão dada a escola é apenas quando convém ao Estado. É relevante afirmar que a escola precisa cumprir sim o seu papel e a sua função social, mas não pode ser responsabilizada pelos fatores sociais e econômicos que atravessam e afetam o “acesso e a permanência” bem como a aprendizagem. Assim,

A escola de qualidade, anunciada aqui, implica em diversas questões para que ocorra uma transformação na realidade educacional, que vão desde a garantia à população, como um direito subjetivo, exigindo sempre a defesa incondicional das condições objetivas para a oferta de educação em todos os níveis e modalidades de ensino, e o desenvolvimento do trabalho educativo com recursos, estruturas físicas, pedagógicas, formação e valorização dos/as trabalhadores/as da educação. Entretanto, todas essas ações, sem uma concepção que compreende a prática educativa para a emancipação humana nas diversas dimensões da vida, tornam-se apenas serviços prestados, apresentando melhorias pontuais que ocultam a realidade em sua totalidade (Cabral; Carvalho, 2024, p. 22).

O PPP das unidades escolares deve expressar um compromisso coletivo, fruto do debate com a comunidade, com os movimentos sociais e com os próprios estudantes, para assim assegurar que a escola cumpra a sua função social e garanta dentro das suas responsabilidades o direito à educação, pública e gratuita. Na Educação do Campo, essa discussão deve ser referenciada ainda pelo que nos assinala, Santos (2022, p. 282) que “ao eleger a BNCC ‘(DCRB)’ como sendo a principal referência para organizar o trabalho pedagógico da escola, nega-se a capacidade da comunidade escolar de a partir da análise crítica da realidade, elaborar o projeto político-pedagógico baseado em outras referências teóricas e legais.” (Grifo Meu)

Cabe descartar ainda que tais orientações são validadas pela Resolução CEE N.º 137, de 17 de dezembro de 2019, que fixa normas complementares para a implantação da BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia e dá outras providências, em que destaco:

Art. 9º As adequações das propostas pedagógicas das instituições escolares, em convergência com a BNCC, devem considerar o contexto local e o perfil dos estudantes, os direitos humanos e a diversidade em suas múltiplas manifestações, de modo que:
[...] II - Para as escolas do campo, há que se reconhecer os marcos normativos pertinentes. (Brasil, 2019)

Entendemos que a discussão sobre o currículo perpassa pelo debate e construção do PPP da escola, que se forma a partir da definição da sua concepção sobre educação, formação

humana, sociedade, em reflexões sobre o que se deve ensinar, como e para qual finalidade são ensinados se constituindo na sua identidade político pedagógica. O currículo faz relação ao que se constrói dentro do PPP, e esse último lhe confere a autonomia que os processos que estão sendo instituídos lhe negam. É o poder de decisão coletivamente construído e não o poder estabelecido. Corroborando com nossa reflexão e sobre o que devemos refletir diante do PPP, que culminará na definição do currículo da escola, Sena (2019), nos indica que é preciso refletir sobre as seguintes questões:

Que sociedade desejamos deixar como herança para nossos filhos, para as crianças e jovens de hoje e de amanhã? Como as amplas desigualdades, que excluem milhões de pessoas de seus direitos básicos, podem ser superadas? Qual perfil de homens e mulheres desejamos formar? [...]
Estes questionamentos devem ser a base da elaboração e avaliação permanente do projeto político pedagógico (PPP) nas nossas práticas escolares. Jamais discutimos a finalidade da educação e da escola, sem que se tenha explícito, o contexto social onde ela se assenta e se orienta, nem tampouco, discutimos o que e como ensinar, sem que isso se faça dentro das relações maiores que entrelaçam a educação, à sociedade (Sena, 2019, p. 16-17).

No tocante a discussão em torno da EdoC, entre os documentos na pauta das Orientações de Estudos, a única referência encontrada é sobre a concepção de educação que orienta a perspectiva do currículo expressa no DCRB, em que:

As concepções de educação freireana atravessam os currículos da educação básica escolar da Bahia, da formação geral, da educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação inclusiva, educação profissional, educação ambiental, educação integral, também expressadas nos esforços pela efetivação de ações que valorizam a expressão artística, a diversidade, o debate da questão racial e da inclusão, estando imbricadas pela visão de mundo, de homem e de sociedade que se expressam pelos movimentos de ação de política emancipatória da Educação Popular (Bahia, 2022, p. 42).

Em torno da concepção de educação ou da teoria pedagógica que orienta a construção do documento é citado ainda a Pedagogia Histórico-Crítica, assim descrita:

A perspectiva curricular da pedagogia histórico-crítica faz a crítica ao tecnicismo e ao pragmatismo, a formação vinculada de forma estrita ao mercado de trabalho, como discurso pedagógico adotado historicamente no Brasil, que se fixou mais fortemente dos anos de 1970 em diante, como nos afirma Saviani (2016), em contraposição, ele sistematiza a ideia de currículo como a expressão do que é o mundo natural e social; do que é conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre escola e sociedade. (Malachen, 2016, p. 176). Nesta perspectiva, os desdobramentos acerca do entendimento da formação humana que acontece na escola, para esta pedagogia, se remetem às concepções de currículo como ação intencional, de formação integrada, formação politécnica e formação omnilateral, currículo como a relação entre conhecimentos científicos, filosóficos, literários e artísticos (DCRB/Bahia, 2022, p. 41).

No entanto, no campo prático das ações e da estrutura do documento, a Pedagogia das Competências é a referência concreta em que se assenta as perspectivas de currículo no DCRB, o que aponta contradições em torno das perspectivas teóricas citadas anteriormente na proposta curricular, considerando que tanto a Pedagogia do Oprimido, quanto a Pedagogia Histórico-Crítica se contrapõe desde seus princípios a Pedagogia das Competências, pois essa:

[...] representa a materialização no contexto escolar da pedagogia do capital, caracterizada pela centralidade no treinamento de habilidades referenciadas em competências, a fim de intensificar a exploração da classe trabalhadora em um contexto de profunda crise do capitalismo (Martins; Neves, 2012 *apud* Santos).

Nas discussões em torno da (re) construção do PPP das Escolas do Campo, e na busca de fazer contraposição a Pedagogia das Competências que se constitui como uma concepção hegemônica, consideramos o estudo de Santos (2022, p. 275) que afirma que, “a Educação do Campo está fundamentada na elaboração teórica produzida pelos movimentos sociais do campo a partir do acúmulo de experiências educativas”, e as concepções pedagógicas contra hegemônicas, já apresentadas aqui em sessão anterior: a pedagogia socialista, a pedagogia do oprimido, a pedagogia do movimento e da pedagogia histórico-crítica.

Santos (2022, p. 275) nos ajuda a refletir ainda que os fundamentos da BNCC, bem como toda proposta que se alinhe a ela, possui raízes profundas na pedagogia neotecnista, que se organiza pelo ensino por competências, e que essa representa a concepção produtivista de educação, objetiva, portanto, conduzir a formação dos sujeitos para atender as demandas do mercado de trabalho, ou seja, para vender sua força de trabalho. Nesse contexto, Veiga (2001, p. 47), afirma que “o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores”.

Nessa perspectiva, o currículo centra-se no processo de uniformização e padronização de todos os processos das escolas, alinhados as avaliações externas, a plataformização e a privatização dos processos pedagógicos, conforme já vem acontecendo nas escolas, ferindo os princípios da autonomia, da diversidade, do ensino público e gratuito. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, em uma nota de repúdio, publicada em 2017, declara:

Após participar de todas as cinco audiências sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), coordenadas pelo Conselho Nacional de Educação, julgamos que não basta apenas manifestar nossa preocupação com o processo de elaboração e discussão da BNCC - questionada desde a sua primeira versão por Universidades e entidades do

campo acadêmico, tanto pelos equívocos de formulação que impõem uma centralização curricular baseada em uma uniformidade incapaz de considerar a diversa realidade das escolas brasileiras e o ethos de seus alunos, quanto pela forma de condução desse processo. Questionávamos a condução por imposição da terceira versão da BNCC, e também seu processo de produção que desconsiderou as críticas propositivas das entidades educacionais e privilegiou fortemente setores do empresariado interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos. Ato contínuo, a Anfope, agora, vem com convicção repudiar todo o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC. Da mesma forma, com convicção, rejeitamos a implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação.

O que tentamos até aqui é apontar algumas das contradições que são próprias desse processo, mas a BNCC é a própria contradição. A Educação do Campo em todo o seu percurso histórico faz enfrentamento a lógica representada pela BNCC, que estabelece a barbárie e reforça aspectos que há tempos são combatidos pelas perspectivas emancipatórias e libertadoras de educação, como a competitividade, o individualismo, a padronização e a privatização.

E EdoC compreende a Educação como um direito público e gratuito, e sua concepção se constitui por uma compreensão de que a educação se dá por meio de relações humanas solidárias, colaborativas e participativas, em que o eu é valorizado e importa, mas que não se constitui isoladamente, mas dentro do sentido mais profundo do nós. Portanto, valoriza o sujeito em detrimento do individualismo.

NOTAS CONCLUSIVAS

Esta pesquisa analisou as tensões e contradições em que se assentam as orientações sobre a (re) construção do Projeto Político Pedagógico dentro do contexto de implantação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação do Campo. Constatou-se que a forma escolar que vem estabelecida pela BNCC não corresponde aos anseios coletivos, expressos na concepção, nos princípios e na materialidade de origem da EdoC.

A “forma escolar” imposta pelo modelo empresarial de educação, tem sua concepção assentada nos interesses do mercado capitalista para formar “mão de obra”, na busca de perpetuar relações de exploração. No campo, o capitalismo através do agronegócio busca manter os modelos capitalistas de produção que se expande sob a lógica da invasão, da violência e da destruição dos recursos naturais e da própria vida humana. Esse modelo, que adentra a escola, tem buscando por todos os meios, suprimir o direito à educação, estabelecendo o direito a aprendizagem, através da padronização e da plataforma do conhecimento. Esse movimento vem alterando a função social que deve ser perseguida pela escola e retirando-lhe sobretudo a autonomia e o respeito a diversidade de sujeitos.

A pesquisa nos permitiu analisar suas intencionalidades que inferem sobre a (re) construção do PPP, e utiliza-o como um dos caminhos para estabelecer-se como única e padronizada forma de educação, servindo aos interesses mercadológicos. Nesse veio o PPP assume um caráter regulador da prática escolar. Em contraposição, a “forma” defendida pela EdoC, alicerça no enfrentamento as perceptivas mercadológicas de educação, e pressupõe a transformação desejada da escola, dos sujeitos e da sociedade, instituindo-se pelo direito a diversidade, defende um projeto de formação humana crítico e emancipador.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico é para a Escola do Campo um instrumento de constituição de uma outra “forma” que defende a escola como espaço da diversidade, da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela classe trabalhadoras, da formação para a transformação social, humana e ambiental. Para alcançar esse fim, é necessário que a escola realize o enfrentamento a projeto utilitarista da educação, para transformá-la em um instrumento de protagonismo da justiça social, que desse se dá por meio da mudança da sua “forma” e pela tomada de consciência coletiva de suas finalidade, pois “não há transformação da escola que não comece pela transformação das finalidades educativas e pela revisão do projeto de formação ser humano que as justifica e fundamenta” (Caldart, 2011, p. 156.). Portanto, o projeto de formação humana que precisamos construir na escola do campo, se vincula a formação de sujeitos comprometidos com a transformação das suas realidades, com a quebra dos ciclos de exploração, opressão e injustiça social

A BNCC tem dado o formato pretendido não só ao PPP das escolas, mas as demais políticas educacionais que incidem sobre ela, como a de formação de professores e o próprio financiamento da educação, expondo e colocando a educação pública e gratuita em risco, e sobretudo o projeto de Educação do Campo, pois extingue o lugar da diversidade do povo brasileiro no projeto educativo e

segundo Sena (2020, p. 23)” é uma ameaça concreta para a Educação do Campo”, bem como a toda construção histórica das políticas públicas educacionais como a Educação Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a Educação de Jovens e Adultos, que nas redes públicas de ensino, ainda são extremamente frágeis (Sena, 2019), e estão sendo “encurraladas” pelas estratégias padronizadoras que desconsideram a diversidade, uniformizando as práticas das escolas.

Os achados da pesquisa apontam que as orientações reafirmam a centralidade da BNCC no processo de (re) construção, adequação e atualização dos PPP das escolas, sem considerar a política de educação e as especificidades das modalidades, atravessando-se nos documentos estaduais e municipais. Constatou-se ainda, que no contexto da implantação do DCRB - Etapa Ensino Médio, o documento que corresponde as modalidades, DCRB - Modalidades - Volume 03, ainda está sendo analisado pelo CEE, e mesmo assim, as orientações para a atualização dos PPP na Rede Estadual da Bahia foi realizada, dentro de um padrão institucionalizado, sem nenhuma referência as modalidades, e se assentando nas competências e habilidades da BNCC, transpostas para o DCRB. Além disso, centra a “atualização”, que para nós é (re) construção, dentro do trabalho docente, excluindo os demais autores desse processo o que descaracteriza o princípio da gestão democrática da escola pública.

Diante das orientações recebidas pelas escolas, que visam dar lastro legal ao conjunto que se constitui a BNCC/DCRB, o PPP que nasce das experiências emancipatórias, torna-se nesse contexto um instrumento regulatório, que corresponde as perspectivas empresariais de educação e visam instalar o controle, o monitoramento e a padronização das ações das escolas, mecanizando-as, desumanizando-as.

Nesse sentido, é importante elucidar que o PPP das escolas do campo, segundo os marcos regulatórios da EdoC se constitui da sua materialidade concreta, da luta de trabalhadores e trabalhadoras, e se orientam por um projeto de formação humana, que prime pela emancipação dos sujeitos e provoque transformações na sua realidade social, portanto a EdoC defende um projeto de formação a humana vinculado a um projeto de campo e de sociedade que se difere do projeto capitalista.

As escolas do campo se constituem como espaços coletivos de vivências, experiências e relações sociais que se pautam na diversidade de sujeitos. São constituídas da luta dos trabalhadores e trabalhadoras que sofrem historicamente com o processo de concentração fundiária, de expropriação de seus territórios e pelas desigualdades demarcadas pela falta de políticas públicas e de conflitos e violência no campo. São, portanto, instrumentos importantes na luta e na construção de uma outra realidade, em que o processo de formação humana constituídos dentro e a partir dela, garantam aos sujeitos do campo, a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, necessários a sua emancipação e libertação.

Fortalecer as práticas educativas já existentes e comprometidas com a formação dos sujeitos do campo, bem como criar novas estratégias de enfrentamento a lógica vigente, vinculando-as as especificidades de suas comunidades, as necessidades educativas concretas, por meio da escuta, da observação e da vivência das práticas sociais, se constituem em caminhos de resistência e força desse conjunto que é ao mesmo tempo histórico e revolucionário.

Assim, ao fazer a contraposição ao projeto capitalista de escola, instituído pela BNCC, é preciso coletivamente refletir/planejar/estudar o processo de (re) construção do PPP. Tendo como premissa a clareza do que se pretende quanto ao projeto de formação humana e de sociedade que se deseja construir. Bem como sobre quais caminhos concretos, reais, possíveis, podem ser percorridos para que alcancemos a finalidade pretendida, centrada na perspectiva de fazer o confronto direto ao projeto neoliberal.

Uma pista de como devemos fazer isso dentro do PPP da escola é a da própria contradição. Enquanto o projeto de formação humana do capitalismo converge para o individualismo pelo viés da competência e da meritocracia, precisamos pensar em instrumentalização político pedagógica em torno da práxis em que se vivenciem a construção dos conhecimentos sob perspectivas solidárias, colaborativas e cooperativas.

Na contraposição ao currículo de formação uniformizado, padronizado e homogeneizado, precisamos pensar em estratégias que fortaleçam a perspectiva da diversidade, da multiplicidade, da heterogeneidade. Se a BNCC instituiu o que dever ser ensinado, que a escola se organize e resista em coletivos, para debater e decidir sobre o que o queremos apreender e devemos ensinar, sobre como queremos aprender e sobretudo sobre o porquê que a escola deve ensinar. É preciso compreender que a lógica capitalista de escola, em toda a sua estrutura, é contrária ao que defende a Educação do Campo.

Com uma proposta de currículo centrado em 10 competências gerais que visam preparar a mão de obra pro mercado, não podemos nos desvincular da necessária apropriação do conhecimento histórico sistematizado pela classe trabalhadora e nem nos afastarmos dos saberes instituídos pela memória coletiva, pela ancestralidade, pela cultura, pelo trabalho.

As relações sociais munidas de uma organicidade coletiva na escola, sobretudo na construção do PPP e consequentemente na organização do trabalho pedagógico, são premissas para que o projeto formativo da EdoC, alcance seu objetivo e finalidade: a formação integral dos sujeitos, com o devido respeito e reconhecimento a sua diversidade de territórios.

Outra tarefa que também pode ser aferida pelo movimento de (re) construção do PPP diz respeito a formação de base dos movimentos sociais. É preciso resgatar esse elemento estruturante da materialidade de origem da EdoC e superar o isolamento da escola das práticas sociais locais, parafraseando o MST (2005, p.35), toda a escola na comunidade e toda comunidade na escola.

Ao (re) construir o PPP nas Escolas do Campo é fundamental pensá-lo como espaço formativo de seus professores e demais educadores institucionais e incluir nesses espaços as lideranças da comunidade, partindo do princípio que a escola do campo se constitui com os sujeitos e não para os sujeitos. O que possibilita a construção de uma práxis transformadora, comprometida com a vida e luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Isso se constitui enquanto uma estratégia de enfrentamento da lógica neoliberal capitalista e aos com seus pacotes formativos institucionalizados e plataformizados em rede.

É preciso dizer que essa pesquisa passou por atravessamentos de ordem pessoal e profissional, o que forçou um redirecionamento da proposta inicial defendida na qualificação, mas que mesmo assim,

foi construída imbuída do comprometimento e da responsabilidade em contribuir para com a Educação do Campo e com seu projeto político, comprometidos com a formação humana emancipatória e com a luta da classe trabalhadora do campo em construir um projeto de escola e de sociedade.

A práxis exige assumir os desafios, tomar “partido deles”, questioná-los, construir a partir de seus elementos mais contraditórios. Pois, “o compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto” (Freire, 1979, p. 7), portanto, “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (Freire, 1979, p. 7). Nesse sentido, a partir das construções permitidas pela pesquisa, entendemos que foram trilhados caminhos que se constituem enquanto um compromisso pessoal e social que reverbera na minha prática enquanto coordenadora pedagógica.

Enfim, consideramos que é premissa fazer o enfrentamento as perspectivas da BNCC e sua tentativa de dominação do trabalho político e pedagógico da escola do campo, rompendo com suas perspectivas que visam apenas atender as necessidades mercadológicas, em torno de formar mão de obra passiva, ou seja, “obediente”, proativa, individualista e competitiva. Esse modelo que se expande por toda a sociedade com confluência no capitalismo rural pelo fortalecimento do agronegócio, e que reforça os princípios de escola ruralista, pondo no centro a padronização em detrimento a diversidade, o individualismo e a competitividade, no lugar das formas coletivas e colaborativas de constituição da sociedade, representam um retrocesso nos debates sobre a educação para os trabalhadores do campo. Ou seja, não representa a construção histórica da EdoC.

Assim, desejamos que os achados possam colaborar com a classe trabalhadora do campo, na luta contra e pela superação do sistema capitalista. Compreendendo que grandes desafios ainda estão por vir, dentre eles o de (re) construção do PPP comprometidos com o que defendemos enquanto projeto de formação humana que corrobore na transformação da sociedade e na superação das injustiças sociais históricas. Sigamos à esperançar!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. ISBN: 978-85-87987-13-6

ANFOPE-<https://avaliacaoeducacional.com/wp-content/uploads/2017/09/nota-anfope-repudia-a-bncc.pdf>

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.

ARROYO, Miguel González. **Currículo: território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2013;

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

ARROYO. Miguel González. **A Base Nacional Comum - Território em disputa: que disputa?** In: Oliveira. Ana Maria Verne de Moraes. UCHOA. Antônio Marcos da Conceição; SENA. Ivânia Paula Freitas de Souza; Gonçalves. Maria Elisabeth Souza. (Orgs.) **Diálogos Críticos. Volume 4.: Diversidade e Autonomia X Padronização e controle na educação pública: projetos em disputa**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021

BAHIA. **Documento Referencial Curricular da Bahia- Orientações de Estudos sobre o DCRB Ensino Médio**. Consulta em <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-2-orientacoes-de-estudos-sobre-o-dcrb-ensino-medio-e-sua-implementacao/> 05/07/2024

BAHIA. **Plano territorial de desenvolvimento sustentável e solidário do território Baixo Sul da Bahia** – PTDSS. Baixo Sul, 2018.Consultado em: https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/PTDSS_BAIXO_SUL_.pd

BASSO, Jaqueline Daniela Basso ;Neto, José Leite dos Santos; Bezerra, Maria Cristina dos Santos. (Orgs) **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

BATISTA, Eraldo Leme; Lima. Marcos Roberto. **A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária**. Laplage em Revista, vol. 1, núm. 3, pp. 67-81, 2015 Universidade Federal de São Carlos- Consultado em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756337008/html/> 19 de julho de 2024.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete (Orgs.) *Por uma Escola do Campo – projeto Popular e escolas do campo*. 1999. Coleção X, V3.

BOGO, A. **A escola do campo em busca do campo para a escola**. Revista Binacional Brasil Argentina- RBBA, ISSN 23161205. V.3, p.175-202, Vitória da Conquista, BA, 2014.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é Educação**.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9.394**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Portaria Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. (Resolução CNE/CEB nº 8/2012).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo**. (Resolução CNE/CEB1, 03/04/2002).

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2000. Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** – PNE. Brasília: Inep, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação na Reforma Agrária**. (Decreto nº 7.352, 04/11/2010).

CALAZANS, Maria J. C., (1993). **Para compreender a educação do Estado no meio rural**. In: THERRIEN, J. e DAMASCENO, M. N. (orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica**. Texto escrito a partir de dois momentos de exposição e diálogo sobre a Pedagogia do Movimento: no Grupo de Estudos do MST sobre Reforma Agrária Popular e Educação, em 21 de setembro 2020; e no Seminário do Coletivo Político-Pedagógico da Escola Nacional Paulo Freire, vinculada ao Levante Popular da Juventude e voltada a demandas educativas dos movimentos populares urbanos, em 26 de fevereiro 2021. <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/pedagogia-do-movimento-processo-metodo-roseli.pdf>

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. Estudos Avançados 15 (43), 2001.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, I. B., ALEJATANO, P., FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação Do Campo: Notas Para Uma Análise De Percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2017). **Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Recuperada de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2017). **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. In: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2017). **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. In: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo

COELHO. Consolação Linhares de Carvalho; SOUSA, Antonia de Abreu. **A reforma do ensino médio**. Revista Labor, v. 2, n. 21, p. 11-23, 20 abr. 2020. Consultado em 08/06/2023.

DEMO, Pedro. **Metodologias Científicas em Ciências Sociais**. 3ª Ed. Rev. e Ampliada. 14 Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2011.

FERRETI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados [online]. 2018, v. 32, n. 93 [Acessado 23 Novembro 2022], pp. 25-42. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>>. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FAVERO, Celso Antonio e Stella Rodrigues Santos. **Semi-árido: fome, esperança, vida digna**. UNEB, Salvador, 2002.

FERNANDES. Bernardo Mançano. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. Texto apresentado em abril de 2004 no Seminários no Lincoln Institute of Land Policy e na Harvard University debatendo a questão do acesso à terra e conflitos agrários no Brasil <https://mst.org.br/download/questao-agraria-conflitualidade-e-desenvolvimento-territorial/>

FERNANDES. Bernardo Mançano. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo, Cortez, 2001.

FERNANDES. Bernardo Mançano; Júnior. João Cleps; Filho. Sobreiro José. Leite. Acácio Zuniga. Sodré. Ronaldo Barros; Pereira. Lorena Izá. **A Questão agrária no Governo Bolsonaro: pós fascismo e resistência**. Caderno Prudentino de Geografia., Presidente Prudente, Dossiê Temático "Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência ". n.42, v. 4. p. 333-362, dez. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 27-35.

FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. **Entrevistando Neidson Rodrigues**. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais-Centro de Referência do Professor, nº 22: 2003.

FREIRE. Paulo. A importância do Ato de Ler. São Paulo, Editora Cortez, 2021.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro-São Paulo: Paz e Terra, 65ª Edição, 2018

FREIRE. Paulo. **Educação e Mudanças**. 12ª Ed. São Paulo: Editora Vozes.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Editora Paz e Terra S/A , Rj, 2020
<https://docs.google.com/file/d/0B7DPxF-FeJxSRVhrNkYyM1NOaEU/edit?resourcekey=0-QCSzNYJMuW9ESCDr7W-GxQ>

FREITAS, L. C. de. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade**. *Cadernos CEDES*, 36(99), 2016, 137–153. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas histórias**. 1ª Ed. São Paulo-SP. Expressão Popular. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qual agenda para qual democracia: o papel da escola e seus profissionais? In: OLIVEIRA. Ana Maria Verne de Moraes. MILEÓ, Irlanda do Socorro de Oliveira, SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; BRAGA, Luiz Ricardo Pereira de Almeida; GONÇALVES, Maria Elisabeth Souza; NÓBREGA, Pedro Ricardo da Cunha. (Orgs.) **Diálogos Críticos. Volume5: Educação, Crise e luta de classes em pauta: a escola como território contra hegemônico**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político-pedagógico da Escola na perspectiva de uma Educação para a Cidadania**. In: Perspectivas Atuais da Educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil**. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2014, v. 44, n. 153 [Acessado 15 Agosto 2024], pp. 648-669. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053142768>>. Epub 07 Jan 2015. ISSN 1980-5314.
<https://doi.org/10.1590/198053142768>.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC>

GALVÃO, Deise Soraia Marta de Souza. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Infantil do Campo: apontamentos para a construção de um processo formativo**. Dissertação. <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/docs/category/33-turma-2022/> consulta em 29/07/2024

CAMACHO, Rodrigo Simão ; VIEIRA, Jaqueline Machado. **Pedagogia do Movimento e Educação do Campo: Produtos/Produtoras da Resistência Territorial Camponesa**. *Confins* [En ligne], 50 | 2021, mis en ligne le 19 juin 2021, consulté le 15 août 2024. URL :

<http://journals.openedition.org/confins/37478> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/confins.37478> Nº 50, 2021.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili –(org.) Brasília DF, CNTE: Brasília DF, 1996.

GIROTTI, E. D. (2016). **Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal**. *Geo UERJ*, (30), 419–439. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>

Gonçalves, Maria Elizabeth Souza Gonçalves. **A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito à educação**. In: SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena. UCHOA. Antônio Marcos da Conceição; (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 11ª Ed. Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2007.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC**. *Práxis Educativa*, Vitória da Conquista-Ba. v. 17, n.46, p.35-52, jul. 2021. Acessos em 09 jun. 2023. Epub 24-Dez 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915>.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, 2007.

JESUS, Adriana do Carmo de; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo: limites e possibilidades**. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 238–260, 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016238>. Acesso em: 15 ago. 2024.

KONDER, Leandro - **O futuro da filosofia da práxis - O pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1ª Ed. São Paulo. Boitempo. 2019.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. *Revista Outubro*, 1999.

LEHER, Roberto. **A Educação no Governo Bolsonaro: Inventário da Devastação**. 1ª Edição. São Paulo. Expressão Popular. 2023.

LIMA, Elmo de Souza. **Os impactos da BNCC nas políticas de Educação do Campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas**. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–16, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58092. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58092>. Acesso em: 15 jun. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagem qualitativa**. Editora E.P.U, 1996.

MAIA, J. C., & Sacardo, M. S.. (2023). Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões sobre consciência filosófica e objetivação do gênero humano. *Educação & Sociedade*, 44, e265077. <https://doi.org/10.1590/ES.265077/>
<https://www.scielo.br/j/es/a/WxykHSMFtsgm3JX5nKrXGPd/#>

MATOS, José Arlen Beltrão de. **Novo Ensino Médio - o rebaixamento da formação, o avanço da privatização** - versão repositório - arlen beltrão1.pdf. Tese.

MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma educação do campo, n. 5).

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 5ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi / Fundação Maurício Grabois, 2014.

MOURA. Terciana Vidal, CORDEIRO. Karina de Oliviera, SENA. Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs). **Educação do Campo. Política, Práticas e Formação**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. In: RATTIS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006. P, 117-125.

OLIVEIRA. Ana Maria Verne de Moraes. UCHOA. Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; GONÇALVES, Maria Elisabeth Souza.(Orgs.) **Diálogos Críticos. Volume 4.: Diversidade e Autonomia X Padronização e controle na educação pública: projetos em disputa**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

OLIVEIRA. Ana Maria Verne de Moraes. MILEÓ, Irlanda do Socorro de Oliveira, SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; BRAGA, Luiz Ricardo Pereira de Almeida; GONÇALVES, Maria Elisabeth Souza; NÓBREGA, Pedro Ricardo da Cunha. (Orgs.) **Diálogos Críticos. Volume 5: Educação, Crise e luta de classes em pauta: a escola como território contra hegemônico**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

OLIVEIRA, Lanna Cecília Lima de, Silva, Luana Patrícia Costa, & Silva, Matheus Ferreira da. (2023). **Fechamento Das Escolas Do Campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta**. *Revista Teias*, 24(72), 330-342. Epub 03 de agosto de 2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2023.67227>

PAIXÃO, Jones César. **Enegrecer as práticas da EJA: meandros metodológicos da pesquisa.**In: **Saberes e Práticas.** Métodos Multirreferenciais de pesquisas em Educação e Difusão do Conhecimento. Série Educação & Desenvolvimento Humano/Regional. CPEDR/UNEB- v.4, n.2-metodologia. Editora CRV, Curitiba-Brasil, 2022.

PEREIRA JUNIOR, Davi. Santo de Casa não faz milagre. [A Guisa da Introdução: Ideia da produção intelectual coletiva e a recusa a uma sociologia espontânea.](#) 2003. Prelo.

PORTO, Letícia Sousa. **Educação Quilombola no Distrito de Maricoabo - Valença/ Ba: diagnóstico situacional à luz das políticas afirmativas.** Dissertação- Mestrado Profissional em Educação do Campo- UFRB- Amargosa – Bahia. 2018

QUEIROZ, Selidvalva Gonçalves de. **O Plano De Ensino No Trabalho Pedagógico Da Educação Básica Do Campo: Contribuições Da Pedagogia Histórico-Crítica E Da Psicologia Histórico-Cultural.** Universidade Federal Da Bahia Faculdade De Educação- Programa De Pós-Graduação Em Educação. Tese. 2023

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural.** In: CALDART, Roseli Salette et all (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 1993, n. 4 [Acessado 15 Agosto 2024], pp. 15-30. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>>. Epub 26 Abr 2012. ISSN 1982-4327. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/#>

RIOS, Roseane Oliveira. **O projeto educativo da Fundação Odebrecht: um estudo sobre seus fundamentos.** Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe - Territorial; 2016 [Dissertação](#) - Repositório UNESP

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi De. **Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes.** 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

SACHS, L., & Alves, W. L. L. A construção coletiva do inventário da realidade na Educação do Campo. *Educação & Sociedade*, 42, e237468. <https://doi.org/10.1590/ES.237468>. (2021). <https://www.scielo.br/j/es/a/BDNctMXxxNG3Z5YK8SGRSqx/#>

SANTOS, Raphael. **Elementos Fundamentais para a elaboração do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo em um contexto de enfrentamento à privatização do trabalho pedagógico imposta pela BNCC.** In: OLIVEIRA, Ana Maria Verne de Moraes. MILEÓ, Irlanda do Socorro de Oliveira, SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; BRAGA, Luiz Ricardo Pereira de Almeida; GONÇALVES, Maria Elisabeth Souza; NÓBREGA, Pedro Ricardo da Cunha. (Orgs.) **Diálogos Críticos. Volume5: Educação, Crise e luta de classes em pauta: a escola como território contra hegemônico.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

SANTOS, Cláudio Felix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. **Concepção de Educação do Campo.** In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira, ESCOBAR, Michel Ortega (Org). **Cadernos didáticos sobre educação do campo.** Salvador: UFBA, 2010.

SANTOS, L. L. de C. P., & Diniz-Pereira, J. E. **Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil.** *Cadernos CEDES*, 2016, 36(100), 281–300. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171703> consultado em 15/07/2024. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/>

SANTOS. Clarice Aparecida; Cesar José de Oliveira. Bernardo Mançano Fernandes. **Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária.** Caderno Por Uma Educação do Campo. Nº7. 2008, Brasília. INCRA https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por_uma_educacao_do_campo.pdf

SANTOS. Clarice Aparecida. **Por uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação.**

SANTOS. Silvana Andrade dos. **Tecido pela Escravidão: Tráfico e indústria na Fábrica Textil Todos os Santos (Bahia, c.1840-1870).** Coleção Temas de História Econômica-São Paulo, 2023. Hucidete Editora

SÁ-SILVA, J. R., Almeida, C. D. de, & GUINDANI, J. F. (2009). **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** *Revista Brasileira De História & Ciências Sociais*, 1(1). Recuperado de <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia Histórico-Crítica.** *Revista RBBA* ISSN 23161205 Vitória da Conquista V. 3 nº 02 p. 11 a 36 Dezembro/2014 – Consultado em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214> - 20 de julho de 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova LDB. Limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo.** In: BASSO, Jaqueline Daniela Basso ;Neto, José Leite dos Santos; Bezerra, Maria Cristina dos Santos. (Orgs) **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais.** São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p. <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/pedagogia-historico-critica-e-educacao-no-campo.pdf/view>

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação. Fundamentos Ontológicos e Históricos.** *Revista Brasileira de Educação.* v. 12. n. 34. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32ª ed.- Campinas, SP: AutoresAssociados, 1999. - (Coleção polêmicas do 32ª Ed. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4969763/mod_resource/content/1/savianidermeval-escolaedemocracia.pdf

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Convite ao questionamento a à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular.** In; UCHOA. Antônio Marcos da

Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza.(Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise, e luta de classes**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **A BNCC é lei, o que fazer?** In; UCHOA. Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza.(Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise, e luta de classes**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza MOURA. **A BNCC, a luta de classes e a Educação do Campo**. Terciana Vidal, CORDEIRO. Karina de Oliveira, SENA. Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs). **Educação do Campo. Política, Práticas e Formação**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2020

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena. Carvalho, Marise Souza. **A Organização do Trabalho Pedagógico e os retrocessos da autonomia e diversidade escolar no contexto das políticas educacionais (ultra)neoliberais no Brasil**. In: Oliveira. Ana Maria Verne de Moraes. SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena. UCHOA. Antônio Marcos da Conceição; (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta Porto Alegre**, RS: Editora Fi, 2020

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora**. *Perspectiva*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p330. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da e Ângela Viana Machado Fernandes (Orgs.) *Nova LDB: trajetória para a cidadania?*. 3ª ed. – São Paulo: Arte & Ciência.

SILVA, Ana Tereza Vital. **Roda de conversa como metodologia para partilha de saberes docentes**. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020. <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/13104>

SILVA, Egnaldo Rocha da. **Campesinato Negro: Conflito e Luta pelo acesso e permanência na terra no Baixo Sul da Bahia**. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, SP, 2018.

SILVA, Matheus Bernardo. **Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica: uma relação necessária entre história e filosofia**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 199-218, jul./ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63805/> <https://www.scielo.br/j/er/a/GJZ6terkhKnPzpLVpRbPkSj/#>

SILVA, M. R. D. (2018). **A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso**. *Educação Em Revista*, 34, e214130. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

SILVA, Marina Osmarina. **Saindo da invisibilidade – a política nacional de povos e comunidades tradicionais. Inclusão Social**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2008. [Disponível em: https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1596](https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1596).. Acesso em: 30 jul. 2024.,

STEDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária no Brasil: O debate tradicional 1500-1960**. São Paulo -SP. Editora Expressão Popular, 2011.

STEDILE, João Pedro. (org.) **A questão agraria no Brasil-7 O debate na década de 2000**. São Paulo. Expressão Popular, 2013.

STEDILE, João Pedro. Tendências do Capital na Agricultura. Texto apresentado na V Conferência internacional da via Campesina realizada em Maputo Moçambique, 2008.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; MATOS, José Arlen Beltrão. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento. In: UCHOA. Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise, e luta de classes**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de. **Política Nacional de Educação: o embate de projetos na educação do campo**. In: UCHOA. Antônio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.). **Diálogos Críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHOA. Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise, e luta de classes**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

UCHOA. Antônio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.). **Diálogos Críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

UCHOA. Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena; Gonçalves. Maria Elisabeth Souza. (Orgs.) **Diálogos Críticos. Volume 4.: Diversidade e Autonomia X Padronização e controle na educação pública: projetos em disputa**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 23ª ed. São Paulo: Libertad, 2015.

VASCONCELLOS, Celso S. Coordenação do Trabalho Pedagógico do **Projeto Político Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Cortez, 2019.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Caderno Cedes, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Org.). **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. 10ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; FONSECA, Marília (Org.) **As dimensões do projeto Político-pedagógico**. 2ª ed.-Campinas, SP: Papirus, 2003.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da e Ângela Viana Machado Fernandes (Org.) **Nova LDB: trajetória para a cidadania?**. 3ª ed. – São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

VENDRAMINI. Célia Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007

VERDÉRIO, Alex. **A pesquisa em processos formativos de professores do campo: a Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE (2010-2014)**. 362f. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/59470>

VERDÉRIO, Alex. **Inserção de setores populares na universidade a partir da interface entre Educação Superior e Educação do Campo**. In: Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p.65-85, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5652/3676>

VERDÉRIO, Alex. BARROS, Adriana Junkerfeuerborn de. **A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015299, p. 1-16, 2020 Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>