

Currículo em Movimento e BNCC: realidade e perspectivas dentro da Educação do Campo em âmbito do Distrito Federal

Curriculum in Motion and BNCC: reality and perspectives within Rural Education within the Federal District

 Mara Rúbia Rodrigues da Cruz *
Francisco Thiago Silva **

Recebido em: 9 mar. 2022
Aprovado em: 3 maio 2022

Resumo: A Educação do Campo tem em sua história a luta pela valorização de uma educação de qualidade, voltada para os seus anseios e suas necessidades locais. Tomando tal princípio, este artigo tem como principal objetivo estabelecer relação entre o currículo traçado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a concepção de Educação do Campo presente no Currículo em Movimento, no âmbito do Distrito Federal. A metodologia empregada foi a descritiva explicativa, podendo ser classificada, quanto aos meios, como pesquisa bibliográfica com análise documental. Preliminarmente, o estudo demonstrou que é preciso haver discussões mais detalhadas sobre a BNCC, sobretudo quanto à Educação do Campo, para que ela não se materialize como retrocesso, tendo em vista os avanços já alcançados no Distrito Federal. Em concordância com outros autores, observa-se que a BNCC propõe um currículo associado à reprodução de conhecimentos deslocados dos territórios e contextos dos educandos e educadores, bem como à diversidade de saberes e práticas culturais camponesas, o que revela uma contradição na própria epistemologia e base social da modalidade duramente defendida pelos movimentos sociais do campo, historicamente consolidados nesse país.

Palavras-chave: Currículo em Movimento. Base Nacional Comum Curricular. Educação do Campo.

Abstract: Rural Education has, in its history, the struggle for the valorization of a quality education focused on its aspirations and local needs. Taking this principle, this article's main objective is to establish a relationship between the curriculum outlined by the National Common Curricular Base - BNCC and the concept of Rural Education present in the Curriculum in Movement, within the Federal District. The methodology used was descriptive and explanatory, which can be classified, in terms of means, as bibliographic research with document analysis. Preliminarily, the study showed that there must be more detailed discussions about BNCC, especially regarding Rural Education, so that it does not materialize as a setback, in view of the advances already achieved in the Federal District. In agreement with other authors, it is observed that the BNCC proposes a curriculum associated with the reproduction of knowledge displaced from the territories and contexts of students and educators, as well as the diversity of rural cultural knowledge and practices, which reveals a contradiction in the epistemology and social base of the modality strongly defended by the social movements of the countryside, historically consolidated in this country.

Keywords: Curriculum in Motion. Common National Curriculum Base. Rural Education.

* Mara Rúbia Rodrigues da Cruz é mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), modalidade profissional; graduada em Psicologia e Pedagogia; Prof.^a da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF); Professora Assistente III do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF); Membro do grupo de pesquisas "Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade". Contato: marabsrubia@hotmail.com

** Francisco Thiago Silva é professor adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB). Doutor e mestre em Educação e Currículo pela UnB; licenciado em História e em Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisa "Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade" (CNPq). Contato: francisco.thiago@unb.br

Introdução

Inicia-se a discussão a partir do pressuposto de que a escola do campo não está inserida nas concepções hegemônicas de escola, tendo em vista que resulta de movimentos sociais pelo acesso à terra e por uma educação pensada para o campo e pelos povos do campo, não obstante, pensada pelos sujeitos historicamente situados nesse espaço. A modalidade surge na década de 1990, a partir da necessidade de uma educação que correspondesse às necessidades dos povos do campo ao invés da educação rural, que possuía caráter mais assistencialista (LIMA *et al.*, 2017).

Verdério e Barros (2020) consideram que é preciso discutir a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – já que ela representa, com todas as críticas já apontadas por outros autores, como Silva (2020), o documento norteador mais importante para as feições curriculares país afora – frente às conquistas e consolidação da Política Pública de Educação do Campo efetivada no Brasil nas duas últimas décadas.

Diante disso, o principal objetivo deste artigo é estabelecer relação entre o Currículo traçado pela BNCC e as concepções do Currículo em movimento dentro da Educação do Campo no âmbito do Distrito Federal (DF), sendo classificado, quanto aos fins, como um estudo descritivo explicativo.

Lakatos e Marconi (2003) afirmam que a pesquisa bibliográfica é uma técnica reflexiva, sistemática, controlada e crítica, que oportuniza a descoberta de novos fatos e dados, relações e leis, em quaisquer áreas do conhecimento e que não deve ser apenas uma repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas, sim, que propicie o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, até que chegue a novas conclusões. Esta pesquisa, quanto aos meios, se encontra sob o foco bibliográfico.

A escolha do tema se justifica pela necessidade de contribuir com a academia científica acerca do assunto, tendo em vista que a implementação da BNCC tem gerado discussões sobre seu impacto na proposta pedagógica e curricular das escolas do campo.

O texto está organizado da seguinte maneira: inicialmente discute-se conceitualmente, por meio de revisão bibliográfica, a modalidade “educação do campo”, em seguida, analisam-se as concepções curriculares presentes na BNCC e nas prescrições locais do Distrito Federal destinadas à educação do campo.

Educação do Campo: breves reflexões conceituais

Dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, materializada por meio da Resolução CNE/CEB Nº 04/2010 (BRASIL, 2010), a

Educação do Campo é uma modalidade que se destina à população rural. Na referida resolução, definem-se orientações essenciais à organização da ação pedagógica tais como currículo, metodologia, adequação do calendário escolar e adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Santos (2017) explica que o termo “campo” é resultado de uma nomenclatura proclamada por movimentos sociais e remete ao desejo de romper com a educação rural. O referido autor enfatiza que a mudança no entendimento desse conceito reflete muito mais do que apenas uma nomenclatura, sendo inevitável se referir à busca pelos direitos sociais e às questões que envolvem a defesa da educação politécnica, da agroecologia, da agricultura orgânica, da reforma agrária, da soberania alimentar etc.

Neste sentido, Santos (2017) concorda com Chamon (2016, p. 185) quando esta explica que “a transformação da “educação rural” em “educação de campo” é fenômeno relativamente recente” e que “vai em direção aos anseios e objetivos da população que vive no campo”. A pesquisadora continua refletindo que isso é reflexo de um movimento que defende o direito a uma educação pensada a partir do lugar onde se vive e vinculada à cultura e às necessidades humanas e sociais da população do campo.

Fonseca e Paz (2012) afirmam que a Educação do Campo tem sua história baseada em lutas sociais nas quais a população campesina protestou pelo sentimento de descaso e que perdurou décadas. As elites dominantes apresentavam descaso em relação à população campesina. Muitas vezes retiravam as crianças do espaço do campo e levavam às escolas da cidade que não retratavam a realidade vivida por esses estudantes.

Para Santos (2017), em concordância com Fonseca e Paz (2012), a educação do campo, quando se analisa a história, tem sido marginalizada, sobretudo em relação à construção de políticas públicas, tendo sido tratada como política compensatória e, pouco ou raramente, sendo levadas em conta suas demandas e especificidades na abrangência científica, ou mesmo, na formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Ou seja, a exclusão é evidente a partir de currículos marcados essencialmente por conotações urbanas, deslocados das necessidades locais e regionais.

Costa e Batista (2021) são enfáticos ao dizer que a emancipação é um princípio da Educação do Campo e da Educação Popular. Emancipação, neste caso, representa o ser humano livre das amarras da opressão e da dependência econômica e do trabalho explorado. E completam quando apontam que a “dominação e opressão se dão no seio da materialidade das relações econômicas e sociais” (COSTA; BATISTA, 2021, p. 4), mas que a educação é a solução na promoção de

conhecimento permeado de reflexão e criticidade que contribua para uma tomada de consciência, para a organização coletiva e para luta de classes.

Silva e Souza (2021) elucidam que a Educação do Campo é construída dentro de um embate frente ao silêncio do Estado *versus* às fragilidades da política educacional para o meio rural, fundamentando-se nos debates de campo, na reforma agrária e no projeto popular para o Brasil.

Toledo (2021) denuncia que a maioria das escolas rurais funciona, ainda, com salas multisseriadas, e completa dizendo que a maioria possui infraestrutura precária, sem rede de esgoto e coleta de lixo, biblioteca, laboratório de informática ou de outro tipo, não contando sequer com professores com formação adequada para ensinar os alunos do campo.

Ainda, conforme a reflexão da autora de referência, é preciso compreender as necessidades individuais dos povos camponeses para preservar sua cultura e identidade, cultivando a produção da terra e pensando em uma educação voltada para a compreensão do indivíduo em comprometer-se com a luta por políticas públicas e pela própria escola do e no campo. É preciso que se pense muito além do pedagógico e do direito à educação, sendo ela associada à visão do campo, do desenvolvimento e do desempenho que o meio rural apresenta para a própria sociedade brasileira (TOLEDO, 2021).

Percebe-se que há, na história da Educação do Campo, uma oferta de ensino descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população. Santos (2017) destaca que na política pública para a Educação do Campo há inúmeros problemas que devem ser observados e resolvidos, tais como: precariedade de transporte; estrada e distância da residência dos discentes; baixa densidade populacional em alguns territórios rurais; falta de professores qualificados; pouca oferta de vagas para estudantes do ensino fundamental II e médio; recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio; uso abusivo de agrotóxicos; e investimentos em sementes transgênicas ao invés das sementes crioulas, obstáculos ligados às estruturas de base material que, se não forem problematizados e resolvidos, as outras discussões se tornam, até mesmo, secundárias.

Silva e Souza (2021) citam os mesmos pontos do referido autor e acrescentam outros aspectos da educação rural atual, a saber: vinculação a uma concepção bancária de educação que não interroga os conflitos de classe; consideração do homem do campo como “ignorante”, tendo-se a preocupação de levar conhecimento a ele, fundamentando-se na ideologia do capitalismo agrário; responsabilidade do Estado pela gestão educacional; escolas precárias; e centralidade na escola e nos projetos extensionistas, sob a organização e a gestão governamentais. Ou seja, a educação rural permanece

a serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação.

Na seção seguinte, será analisado, documentalmente, de que maneira a BNCC concebe a organização curricular voltada para a educação do campo.

1. A Organização Curricular da Educação do Campo na BNCC

Frigotto (2009) defende a importância de se organizar uma escola com bases materiais e uma concepção formativa capaz de cumprir o ideário gramsciano da “*escola unitária*” e da elevação moral e intelectual dos jovens para atuarem como sujeitos na sociedade em que vivem.

De acordo com Sacristán (2000), o currículo não é um conceito, mas, sim, uma construção cultural. Assim, ao definir currículo, deve-se descrever a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-lo num momento histórico e social determinado. Para um nível ou modalidade de educação, tem-se, no fragmento abaixo, a concepção crítica de currículo, com a qual, dentre tantas, acredita-se que as lutas sociais e pedagógicas do campo podem ser contempladas, preliminarmente no nível prescrito do que, apropriadamente, o autor de referência denomina de “*sistema curricular*”. Assim,

[...] o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas, através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura [...]. O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Enquanto Frigotto (2009) é enfático ao afirmar que uma escola precisa cumprir com o dever de conceber uma educação que abarque o envolvimento do cidadão, Sacristán (2000) explica que o currículo nasce **da** e **para** a cultura e deve ser ponderado para o indivíduo repensar a própria realidade.

Sacristán (2000) defende, ainda, que o currículo é importante, sobretudo para o repensar sobre a educação e o debate sobre a qualidade do ensino, tendo em vista a relevância de se pensar a escola como instituição facilitadora de cultura. O referido autor continua explicando que o conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é a seleção cultural estruturada sob a organização do trabalho pedagógico dentro dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar.

Jesus (2008) concorda que currículo é indissociável de cultura e, ainda, que é um campo permeado de

ideologia e relações de poder, sendo ideologia uma “veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social” (p. 2639).

Santos e Casali (2009) elucidam que o currículo se constitui como elemento central do projeto pedagógico, tendo em vista que oportuniza o processo de ensino-aprendizagem, e pontuam que há existência de vários níveis de currículo, a saber: o “*currículo formal*”, que se refere ao estabelecido pelos sistemas de ensino, sendo expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplina de estudo; “o *currículo real*”, que acontece a cada dia em sala de aula, decorrente de projeto pedagógico e dos planos de ensino; e o “*currículo oculto*”, baseado nas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, permeando a vida e a convivência dos discentes, sendo chamado de oculto por não aparecer no planejamento do docente, mas, por vezes, é praticado, só não se torna oficial.

Os referidos autores enfatizam que currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social, estando sobreposto em relação de poder e expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo (SANTOS; CASALI, 2009).

Arroyo (2007) defende um novo arranjo pensado para a educação do campo, que contribua para o crescimento dos povos camponeses, incluindo uma educação que garanta os direitos na especificidade de seus povos. O autor pondera que, ao longo da história, o que se vê são princípios, normas e políticas generalistas que buscam formar profissionais únicos, em um sistema único, com currículos únicos e materiais únicos, orientados por políticas únicas. Os direitos dos coletivos em suas diferenças continuam não garantidos, quando muito pulverizados ou mesmo subsumidos ao princípio universalista, que, no caso de um país tão diverso como o Brasil, não garante plenamente os direitos e acessos a tantas culturas e “povos”.

Antunes *et al.* (2011) enfatizam que o processo educativo deve viabilizar a compreensão e a inserção social, colaborando para o bom desempenho dos alunos no mundo imediato. Os autores destacam que há particularidades da Escola do Campo que fazem parte da realidade sociocultural camponesa e que devem adentrar na prática curricular. No entanto, enquanto há décadas de lutas, necessidade e desejo de um currículo voltado para a cultura camponesa, bem como estudos enfatizados pelos diversos autores aqui mencionados, a BNCC tem levantado uma série de preocupações em relação, justamente, a este ponto.

Lima (2021) é um dos críticos que levanta a preocupação com as ações das secretarias de educação com

relação à implementação da BNCC, sobretudo nas Escolas do Campo, por entender que não há uma avaliação crítica acerca dos prejuízos que esta política pode trazer para a formação de milhares de crianças e jovens da escola pública, como uma das principais fontes de formação cultural, política, social e científica.

Para o referido autor, o governo brasileiro aderiu ao projeto de reformulação da política de currículo associado à constituição de uma Base Nacional Comum Curricular que norteia todo o território nacional, sob influência política e econômica de organismos internacionais (Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE) e de principais corporações brasileiras (Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, entre outras) (LIMA, 2021).

Também para os autores Paula e Silva (2021, p. 687) o currículo é “uma linguagem por meio da qual os significados são produzidos e negociados, as diferenças marcadas e as identidades criadas”. Os autores são enfáticos ao afirmarem que a reforma educacional em curso no país liderada pela BNCC “carrega o selo de ter sido construída por especialistas de conglomerados empresariais, corporações financeiras e organização não governamentais, cognominados reformadores empresariais da educação” (PAULA; SILVA, 2021, p. 712).

Enquanto ignoram problemas que assolam a educação brasileira, como precárias condições de infraestrutura, do transporte escolar e condições de trabalho dos profissionais da educação, assim como escassez de materiais didáticos, ausências de laboratórios e bibliotecas, apoiam a implementação da BNCC como uma medida essencial à melhoria da qualidade da educação. Os profissionais da educação e dos movimentos sociais em defesa da escola pública, bem como pesquisadores acadêmicos da área, entendem que questões curriculares não são a solução e o verdadeiro motivo da implementação da BNCC, mas o “alinhamento da educação ao ideário político-ideológico do capitalismo” (LIMA, 2021, p. 4).

Verdério e Barros (2020) concordam sobre as inquietações entre profissionais, estudantes e sociedade frente sua formulação e implementação, sobretudo no que tange ao cotidiano escolar, considerando o caráter eminentemente conservador de sua proposição e elaboração final. Ora, se a história e conquistas da Educação do Campo colocam-se contra a lógica capitalista, onde há constante posição sustentadora de uma educação crítica, é certo que ela causa desconforto à classe dominante que, por sua vez, busca implementar medidas para reprimir o povo, dificultando o desenvolvimento autônomo dos sujeitos e garantindo, desse modo, formas de dominação.

A partir da análise do texto oficial da BNCC, observa-se que houve uma preocupação incipiente,

generalizante e distante, da educação e das realidades locais, mas, também, no próprio documento analisado, pode-se perceber o seu caráter contraditório quando ele próprio evoca a necessidade do reconhecimento da soberania dos sistemas de ensino país afora: “a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também, o contexto e as características dos alunos.” (BNCC, 2018, p.16).

Elencam-se ações viáveis, no texto oficial da BNCC (2016), que expressam, ao menos no nível prescrito, que podem viabilizar o encontro das aspirações locais com as nacionais, tais como: contextualizar conteúdo para que se tornem significativos com base na realidade do lugar e do tempo; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; selecionar metodologias diversificadas para trabalhar com grupos diferenciados, dentre outras ações que devem ser consideradas e adequadas para as diferentes modalidades de ensino, entre elas, a Educação do campo.

De toda maneira, a ausência em toda a Base, das ideias acerca da modalidade em tela nesse texto são latentes e, na verdade, são o resultado do que já se espera de um documento e de uma política que não têm parte com as demandas das camadas sociais que, historicamente, estiveram na contramão dos privilégios de toda ordem, e, que, pelas lutas sociais, culturais, políticas e até religiosas, viram, no espaço formativo da educação, a possibilidade de emancipar os seus, e, no caso do campo, ao mesmo tempo, de valorizar a sua terra, fincar suas raízes identitárias e garantir que seus representantes dominem aquilo que seus dominadores já o tem, na melhor acepção do que Saviani defende, saltando do “senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 2013).

É importante, diante da realidade local, compreender de que maneira o documento curricular prescrito apresenta a concepção orientadora de Educação do Campo, assunto para o próximo item.

2. Concepção de Educação do Campo no “Currículo em Movimento” do Distrito Federal

No Distrito Federal, a Educação Básica do Campo é regida pelas Diretrizes Pedagógicas para a Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019), formulada a partir de estudos, iniciativas, reflexões no âmbito a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com apontamentos do Currículo em Movimento, além de levar em conta a proposta de Diretrizes Operacionais elaborada pelo Fórum Permanente de Educação do Campo (FECAMPO).

O documento tem marcos normativos dentro da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) e de outras normas como o Decreto Federal N. 7352/2010 (BRASIL, 2010), que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, sobretudo, sobre a valorização da educação do sujeito camponês.

Bandeira e Dantas (2021) acompanham, há mais de década, as políticas e os programas implementados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, sobretudo as propostas advindas de ideologias político-partidárias que permeiam o Poder Executivo do governo de Brasília. Assim, por muitos anos, os profissionais da educação tinham pouca participação em reformulações do Currículo prescrito, cabendo aos docentes apenas cumprir um documento que focava em conteúdos e avaliação classificatória.

Os referidos autores explicam, ainda, que o Currículo em Movimento demarcou um novo paradigma, sob novo enfoque, nascendo do amplo debate em toda a rede de ensino, visando uma formação mais significativa aos estudantes onde o currículo advém da compreensão social. O Currículo em Movimento tem como base a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, que enfatizam a importância da formação consciente e transformadora dos estudantes em um meio educativo promotor de aprendizagens baseadas na mediação docente e na interação com os pares (BANDEIRA, DANTAS, 2021).

Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, se pode ler:

Quando a pedagogia histórico-crítica postula que o trabalho seja o princípio educativo, não está tomando como referência o trabalho assalariado do qual o capital extrai a mais-valia, mas sim a importância do trabalho para a construção histórica das possibilidades objetivas e subjetivas de liberdade para a humanidade (GAMA, DUARTE, 2017, p.527).

Saviani (2011) entende a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos e, portanto, o processo educativo passa pela compreensão da natureza humana. Para o autor, não basta a existência do saber sistematizado, mas, antes, é preciso viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, ou seja, dosar e sequenciar o saber até que o indivíduo possa dominá-lo.

Neste sentido, a escola está impregnada de política e se configura como “um dos espaços em que os interesses contraditórios próprios da sociedade capitalista entram em disputa pela apropriação do conhecimento” (SAVIANI, 2011, p. 27). Trata-se, portanto, de um espaço para discussões e reflexões, tal qual Apple (2006, p. 7) afirma que “as instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado”.

O que Saviani (2011) reforça a partir da Pedagogia Histórico-Crítica é a importância de compreender

a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, a compreensão da própria história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana, devido a sua formação filosófica e ao seu olhar a partir do materialismo histórico e dialético.

Bandeira e Dantas (2021) observam que o Currículo em Movimento, teoricamente embasado na perspectiva Histórico-Crítica, se apresenta com a intenção de ser integrado, tendo relação entre os componentes curriculares e possibilitando a construção do conhecimento sem a fragmentação do saber. Ou seja, os conteúdos passam a fazer sentido para o/a estudante, promovendo a aprendizagem mediada pelo professor que adota metodologias baseadas na realidade do discente, andando na direção ao que Saviani (2011) indica.

No entanto, os referidos estudiosos denunciam que a proposta curricular se contradiz quando não assume integralmente um referencial ou uma teoria única, tendo em vista que tenta conciliar as Teorias Crítica e Pós-crítica para fundamentar suas escolhas na concepção dos documentos oficiais que norteiam a política curricular da rede.

Silva (2021) sustenta que a opção por uma teoria não significa reconhecer que ela não apresente lacunas ou falhas, mas a adesão ao pluralismo de teorias também não é o caminho. Para ele, embora a produção intelectual do país tenha caminhado em direção à corrente pós-crítica, a perspectiva crítica de educação e de currículo ainda não foi superada, basta observarmos as circunstâncias históricas vividas na sociedade contemporânea, inclusive com a implementação da BNCC.

Pacheco (2013) diferencia essas duas linhas, explicando que a teoria crítica se filia na explanação de que a verdade do conhecimento está ligada a interesses sociais ou autorreflexão orientada para a responsabilidade e autonomia dentro de estruturas. A teoria crítica não só questiona a educação e currículo no quadro das estruturas sociais, políticas e econômicas, mas, também, relaciona o conhecimento escolar com as questões de poder e controle, tendo em vista que o currículo é construído a partir de contextos e propósitos diferenciados onde não cabe a neutralidade. Já a teoria pós-crítica diverge de modo significativo com a mencionada acima, pois, mesmo abordando termos como emancipação, é uma pseudo-crítica que deslegitima o papel do sujeito e da diferença ligada à subjetividade.

De todo modo, o Currículo em Movimento (CM), pelo menos em seu nível prescrito, se apoia em princípios da unicidade teoria-prática, da interdisciplinaridade, da contextualização e da flexibilização. No entanto, não alcança profundidade em alguns aspectos, como a falta de destaque às dimensões culturais e éticas, o que impossibilita assumir postura crítica diante da realidade social, na visão de Bandeira e Dantas, (2021).

O documento oficial do Distrito Federal, as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019), apresenta uma radiografia da modalidade. Segundo os dados, a Educação do Campo atende pouco mais de 23.600 estudantes, distribuídos em nove Coordenadas Regionais de Ensino (CREs), divididos em 78 unidades escolares, a saber: Planaltina, Paranoá, Brazlândia, Sobradinho, Gama, Ceilândia, São Sebastião, Núcleo Bandeirante e Santa Maria. São atendidas crianças indígenas, acompanhadas de outros grupos étnico-raciais, como os remanescentes de quilombos, populações nômades e segmentos como famílias de trabalhadores rurais autônomos, caseiros de chácaras, filhos de trabalhadores rurais assalariados, que são parte dos sujeitos do campo.

Além de abarcar todas as etapas da educação, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e ainda modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola e Educação a Distância – EAD); há a observância da Educação Integral, baseada nas propostas de Anísio Teixeira para a educação na Nova Capital, onde se enfatiza a importância de um resgate da própria história de Brasília, a saber,

[...] princípios que devem ser observados: a **integralidade**, já mencionada e que não deve ser confundida com a educação em tempo integral; a **intersetorialização**, que propõe a articulação entre projetos de diferentes campos das políticas públicas; a **transversalidade**, que se faz presente em uma concepção interdisciplinar de aquisição de conhecimentos e promove uma articulação dos objetivos de aprendizagem buscando transformar em significativos os conteúdos trabalhados; o **diálogo entre escola e comunidade**, que pressupõe a transformação da escola em um espaço comunitário, de afirmação das identidades culturais e da interculturalidade; a **territorialidade**, que significa ampliar os espaços de aprendizagem para realização de atividades da Educação Integral, rompendo com os muros da escola e avançando para outros espaços disponíveis nos arredores — igrejas, salões de festas, associações, centros comunitários e outros espaços que a comunidade oferecer¹¹ —; o **trabalho em rede**, que pressupõe interação e colaboração no processo de aprendizagem, que, no dizer de Paulo Freire, seria a **co-laboração**, com hífen, por pressupor um labor coletivo, colaborativo. Igualmente relevantes são as possibilidades de favorecimento da **interdisciplinaridade**, da **contextualização** e da **interação** na produção de saberes (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 41).

A partir da análise dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, percebe-se que a Educação do Campo demarca uma concepção de educação em uma perspectiva libertadora e emancipatória. É possível ler no documento que:

É a materialidade de origem da Educação do Campo que define seus objetivos, suas matrizes e as categorias teóricas que indicam seu percurso. A especificidade da Educação do Campo é, portanto, o campo, seus sujeitos e seus processos formadores (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 45).

Parte-se da compreensão de que a Educação do Campo tem como objetivo construir a possibilidade de uma formação dentro de uma perspectiva contra hegemônica, rompendo com os princípios da escola tradicional, pautada na gestão democrática, garantindo a participação da comunidade nas decisões da escola (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O documento propõe, ainda, que as escolas inseridas no contexto da Educação do Campo realizem um conjunto de inventários sobre a realidade local, identificando as lutas sociais, as formas de organização da comunidade escolar, seu conteúdo histórico, as formas de trabalho. O currículo seria um passo inicial para a possibilidade da elaboração de estudos a partir do projeto político-pedagógico abrangendo dois níveis: a escola local e o conjunto de escolas do campo do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Percebe-se que a Educação do Campo no Distrito Federal está sendo regida com base nas necessidades discutidas por estudiosos apresentados ao longo de todo este artigo. Com a entrada da BNCC, a Educação do Campo, que se contrapõe à forma pela qual os sujeitos da classe trabalhadora são tratados na sociedade capitalista teria que voltar a ser normatizada justamente por um sistema elaborado por e para garantir a continuidade de um sistema capitalista.

Czigel *et al.* (2019) explicam que a BNCC se trata de um documento recente e, como já falado, tem como defesa principal a promessa de dar qualidade à educação. No entanto, conforme analisado até agora, a qualidade da educação não depende apenas de uma normatização que não está sendo discutida em detalhes para todos os grupos e que, percebe-se, não vai atingir todos os brasileiros de modo positivo.

Considerações finais

A Educação do Campo vem de longas décadas, com origens históricas nos movimentos sociais, carregados do desejo de romper com uma educação marcada pelo descaso, pela política compensatória e pouco ou raramente tem sido levado em conta suas demandas e especificidades na abrangência científica, ou mesmo,

na formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Há, na história da Educação do Campo, uma oferta de ensino descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população, além de problemas como precariedade de transporte, estrada ruim e distância da residência dos discentes ou uso abusivo de agrotóxicos que afetam a saúde dos povos camponeses, como inúmeros autores elencados nesse texto mostraram.

No Distrito Federal, a Educação do Campo é regida por meio da Portaria 419/2018 da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018), baseada no Currículo em Movimento que, por sua vez, possibilita a construção do conhecimento sem a fragmentação do saber, ou seja, os conteúdos passam a fazer sentido para o aluno, promovendo a aprendizagem mediada pelo professor que adota metodologias baseadas na realidade do discente. Percebe-se que o Currículo em Movimento busca sintetizar uma boa parte da demanda solicitada pelos povos camponeses quando procura respeitar a individualidade de cada região e as necessidades locais.

No entanto, com a entrada da Base Nacional Comum Curricular, há duas preocupações latentes: a primeira é a de que a BNCC sofra a influência política e econômica de organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE) e das principais corporações brasileiras (Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, entre outras); e a segunda preocupação é que não há uma avaliação crítica acerca dos prejuízos que esta política pode trazer para a formação de milhares de crianças e jovens da escola pública, que é uma das principais fontes de formação cultural, política, social e científica, sobretudo na questão dos povos camponeses, por não haver discussão sobre as especificidades desta modalidade de educação.

É preciso haver discussões mais detalhadas da BNCC, sobretudo quanto à Educação do Campo, para que ela não se materialize como retrocesso, tendo em vista os avanços já alcançados no Distrito Federal. Em concordância com outros autores, observa-se que a BNCC propõe um currículo associado à reprodução de conhecimentos deslocados dos territórios e contextos dos educandos e educadores, bem como da diversidade de saberes e práticas culturais camponesas, o que revela uma contradição na própria epistemologia e na base social da modalidade, duramente defendida pelos movimentos sociais do campo, historicamente consolidados nesse país. ■

Referências

ANTUNES, Helenise Sangoi Antunes; CRUZ, Daniela Cezar; BATALHA, Denise Valduga. **Currículo: busca da identidade do campo.** I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação (SIRSSE), Curitiba, pp.

- 12182-12191, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5485_2743.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, pp. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BANDEIRA, Monique Vieira Amorim; DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. **Currículo em Movimento: trajetória e concepções**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 19, n. 1, pp. 390-404, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i1p390-404>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Decreto N. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. Brasil: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasil: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR%C3%8DCOLA. Acesso em: 11 fev. 2022.
- CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **As dimensões da educação do campo**. Santa Maria, v. 41, n. 1, pp. 183-196, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644417979>. Acesso em: 03 out 2021.
- CZIGEL, Érica; MONDINI, Fabiane; PAVANELO, Elisângela. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a organização da matemática no ensino fundamental**. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo (SP), v. 7, n. 15, pp. 356-369, dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2019.v.7.n.15.289>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- COSTA, Lucielio Marinho da; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **O currículo na perspectiva da Educação do Campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas**. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 2, pp. 1-15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58081>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos**. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas da educação básica do campo para a rede pública de ensino do Distrito Federal: Portaria 419/2018-SEEDF**. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.
- DISTRITO FEDERAL. **Portaria N. 419, de 11 de Junho de 2018**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Edição 111, seção 1, Página 21. Publicado em: 12 jun. 2018.
- FONSECA, Renata Rodrigues da; PAZ, Suelaynne Lima da. **A educação do campo: História e perspectivas**. Anais do Encontro de Acadêmicos de Pedagogia e Educadores, V ENAPE, v. 1, n. 1, pp. 13-19, 2012. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/anais_itaberai/article/view/672. Acesso em: 15 fev. 2022.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, pp. 67-82, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400004>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. **Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade**. Interface, v. 21, n. 62, pp. 521-30, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0922>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), v. 8, pp. 2638-2651, 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 7ª ed., São Paulo: Atlas, 2011.
- 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, v. 14, n. 2, pp. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58092>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- LIMA, Maria Aires de; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. **Educação do Campo, organização escolar e currículo**: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, pp. 1127 – 1151, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15ip1127-1151>. Acesso em: 13 fev. 2022.
- PACHECO, José Augusto. **Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro** a partir de uma análise dos estudos curriculares. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.11, n. 1, pp. 6-22, abr. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13870/11311>. Acesso em: 13 fev. 2022.
- PAULA, Alessandra Valéria de; SILVA, Francisco Thiago. **O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC**. O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 12, n. 35, pp. 686-718, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5950/4637>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alípio Marcio Dias. **Currículo e educação**: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. Olhar de Professor, v. 12, n. 2, pp. 207-231, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/OlharPROfr.v.12i2.207231>. Disponível em: 15 fev. 2022.
- SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da educação do campo no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais. Teias v. 18, n. 51, pp. 210-227, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica, Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SILVA, André Luiz Batista da; SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo em perspectiva historiográfica nos periódicos de história da educação**. Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 48, pp. 494-516, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8861>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- SILVA, F. T. **Contribuições e diálogos com a teoria crítica para o campo curricular**. In: SILVA, F. T.; CAMINHA, V. M. (Orgs.). Currículo e teoria crítica: resgatando diálogos. 1. ed. Brasília, DF: Kiron, 2021, pp. 31-57.
- SILVA, Francisco Thiago. **O nacional e o comum no ensino médio**: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. Revista Em Aberto, v. 33, pp. 155-172, 2020. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/448> Acesso em: 02 mar. 2022
- TOLEDO, Marcia. **Educação do campo**: políticas públicas, práticas e estratégias de ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac, 2021.
- VERDÉRIO, Alex; BARROS, Adriana Junkerfeuerborn de. **A educação do campo frente à Base Nacional Comum Curricular**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015299, pp. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15299.100>. Acesso em: 13 fev. 2022