UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TIHARA RODRIGUES PEREIRA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO VELHO CHICO EM BOM JESUS DA LAPA – BAHIA

Bom Jesus da Lapa — Bahia
2023

TIHARA RODRIGUES PEREIRA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO VELHO CHICO EM BOM JESUS DA LAPA – BAHIA

Texto da Qualificação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.

Orientadora: Dr.ª Arlete Ramos dos Santos

Bom Jesus da Lapa — Bahia

2023

P496b

Pereira, Tihara Rodrigues.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano de Ações Articuladas (PAR): implicações para a prática pedagógica das escolas do campo no território velho chico em Bom Jesus da Lapa - Bahia.\ Tihara Rodrigues Pereira, 2023.
136f.
Orientador (a): Drª. Arlete Ramos dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 117 – 118.
1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Escolas do campo. 2. Plano de Ações Articuladas (PAR). 3. Prática pedagógica. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 370.733

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

TIHARA RODRIGUES PEREIRA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO VELHO CHICO EM BOM JESUS DA LAPA – BAHIA

Texto de qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Arlete Ramos dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Orientador)

_____

Prof.ª Dr.ª Tatyanne Gomes Marques
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Avaliador interno)

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Jucilene Lima Ferreira
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)
(Avaliador externo)

Dedico este trabalho aos meus pais que ressignificaram para mim o sentido de pertencer a uma família, José Messias (*in memoriam*) e Nailva Rodrigues, vocês são os responsáveis por esta conquista.

Dedico, ainda, a todos os educadores e educadoras do campo, em especial, aos professores do Centro Educacional Formoso "A" Setor 33 e do Núcleo Educacional Batalha que contribuíram brilhantemente para a realização desta pesquisa. Enquanto educadora do Campo, sem dúvida, sei que mesmo com todas os desafios da Escola do Campo, persistimos na luta por uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTO

Sei que estas simples palavras jamais conseguirão expressar o tamanho da gratidão que tenho pelas pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida. Quantas pessoas se fizeram presentes em meu caminho. Às vezes, é preciso regredir no caminho para que possamos reunir forças e juntar os pedaços para prosseguir na caminhada. A vida nos apresenta situações que fogem ao nosso controle e a única solução é amadurecer e encarar os desafios colocados por ela. Aqui, gostaria de agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente seguraram na minha mão para me ajudar a prosseguir na concretização desse sonho. Mesmo não tendo espaço para citar tantos nomes e correndo o risco de ser injusta e esquecer alguém, que esteve ou está presente neste episódio da minha vida, tanto pessoal quanto acadêmica, faz-se relevante agradecer:

A **Deus que me sustentou firme, mesmo quando o sentido de ser humana me fazia fraquejar.**

Gratidão aos meus amados pais **José Messias (*in memoria*) e Nailva Rodrigues** que ressignificaram o sentido da vida, quando aos 05 meses de vida me receberam em sua casa e me permitiram estar aqui hoje para trilhar a minha história.

Gratidão, aos meus filhos **Beatriz e Kauê,** que mesmo com a inocência da infância estavam ao meu lado entendendo minhas ausências. Essa conquista, meus amores, foi pensando em vocês e no futuro que a vida reserva.

Gratidão à minha Professora Orientadora, Dr.ª Arlete Ramos dos Santos, por acreditar em mim, mesmo quando eu pensei que não seria possível, por entender minha ausência no pior momento de minha vida e, sem dúvida, pelas orientações tão ricas de uma sabedoria vivenciada ao longo de suas lutas. Me inspiro em suas conquistas para prosseguir.

Gratidão aos amigos e companheiros de tantos momentos pelas palavras de incentivo e força, em especial, Cláudia Batista pelas palavras duras, mas necessárias quando o acalento não era suficiente para me fazer prosseguir.

Gratidão à banca avaliadora, a **Prof.ª Dr.ª Maria Jucilene Lima Ferreira** e a **Prof.ª Dr.ª Tatyanne Gomes Marques**, pelo aceite do convite e pelo comprometimento na avaliação deste trabalho.

Gratidão a todos aqueles que cruzaram o meu caminho ao longo desse período, direta ou indiretamente, vocês são parte dessa conquista.

Dissidência ou a arte de dissidiar

Dissidência ou a arte de dissidiar
"Há hora de somar
E hora de dividir.
Há tempo de esperar
E tempo de decidir.
Tempos de resistir.
Tempos de explodir.
Tempo de criar asas, romper as cascas
Porque é tempo de partir.
Partir partido,
Parir futuros,
Partilhar amanheceres
Há tanto tempo esquecidos.
Lá no passado tínhamos um futuro
Lá no futuro tem um presente
Pronto pra nascer
Só esperando você se decidir.
Porque são tempos de decidir,
Dissidiar, dissuadir,
Tempos de dizer
Que não são tempos de esperar
Tempos de dizer:
Não mais em nosso nome!
Se não pode se vestir com nossos sonhos
Não fale em nosso nome.
Não mais construir casas
Para que os ricos morem.
Não mais fazer o pão
Que o explorador come.
Não mais em nosso nome!
Não mais nosso suor, o teu descanso.
Não mais nosso sangue, tua vida.
Não mais nossa miséria, tua riqueza.
Tempos de dizer
Que não são tempos de calar
Diante da injustiça e da mentira.
É tempo de lutar
É tempo de festa, tempo de cantar
As velhas canções e as que ainda vamos inventar.
Tempos de criar, tempos de escolher.
Tempos de plantar os tempos que iremos colher.
É tempo de dar nome aos bois,
De levantar a cabeça
Acima da boiada,
Porque é tempo de tudo ou nada.
É tempo de rebeldia.
São tempos de rebelião.
É tempo de dissidência.
Já é tempo dos corações pularem fora do peito
Em passeata, em multidão
Porque é tempo de dissidência
É tempo de revolução.

Mauro Iasi

RESUMO

Este texto de dissertação partiu da premissa de analisar as políticas instituídas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a prática pedagógica das Escolas do Campo do Território de Identidade Velho Chico, mais especificamente na cidade de Bom Jesus da Lapa – Bahia. A fim de compreender melhor a temática em estudo traçamos os objetivos: Identificar no município de Bom Jesus da Lapa, as políticas instituídas pelo PAR, considerando as implicações para a prática pedagógica das Escolas do Campo; Identificar como as/os professores/ as do município de Bom Jesus da Lapa, demonstram se apropriar das orientações curriculares da BNCC e as interlocuções com as políticas da Educação do Campo; Averiguar se o currículo das Escolas do Campo faz interlocuções com BNCC, considerando a prática pedagógica do professor da Escola do Campo e suas especificidades. Entender a educação como parte da conjuntura das políticas públicas, permeadas pelas interferências capitalistas, pelas influências do Estado que impactam o contexto educacional e me direcionou ao questionamento "como as políticas instituídas pelo PAR em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implicam para a prática pedagógica das Escolas do Campo no Território Velho Chico? "Este estudo sustentou-se nas bases do Materialismo Histórico-Dialético, tendo como categorias: totalidade, contradição, mediação e práxis. Como aporte teórico da pesquisa nós apoiamos nas abordagens das análises outrora realizadas dos autores: Santos (2013), Caldart (2004, 2007), Molina (2009) para discutir Educação do Campo; para o diálogo com o método de pesquisa escolhido Materialismo Histórico-Dialético buscamos: Kosik (1976), Cheptulin (1982), Marx (2008), no que tange aos aspectos da metodologia tivemos sustentação à luz das ideias de: Triviños (1987) Ludke e André (1986), entre outros. É fundamental mencionar ainda a leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano de Ações Articuladas (PAR) pautados em Saviani (2007) e Freitas (2018). Os resultados evidenciaram que a BNCC se fortalece na formação de professores como pode ser percebido em sua introdução com a finalidade de investir em BNC formação de professores para que a BNCC se concretize enquanto currículo, todavia a BNC coloca as licenciaturas como formação tecnicista onde o professor é direcionado estritamente a aprender a ensinar a BNCC nas escolas da educação básica o que foge a lógica da práxis docente pautada em refletir o cotidiano dos alunos como suporte para o seu trabalho docente. Essa relação cria uma arriscada transferência entre teoria e prática, centrando o processo formativo considerando a ideia da prática no aprender a fazer, ou aprender a ser professor, havendo uma intencionalidade de que ser professor é uma questão de aptidão tornando a práxis docente uma prática que se define apenas pelas estratégias, pelo imediatismo apenas para repassar conhecimento informações e não com o intuito de formar um sujeito emancipado. Toda análise exige um olhar sensível às nuances que permeiam uma pesquisa. E analisar a BNCC, a partir das implicações advindas de políticas neoliberais, não é tão simples. Partimos do pressuposto de que há sujeitos que não dispõem de informações suficientes para compreender a real intenção dos grupos que organizaram a última versão da BNCC, qual seja, transformar a educação em mercado. A educação deixa de ser uma política social, para assumir um posto de política econômica, em busca de formar profissionais produtivistas, não críticos, que deem lucro.

Palavras-chave: prática pedagógica; PAR; BNCC.

ABSTRACT

This dissertation text was based on the premise of analyzing the policies instituted by the Articulated Action Plan (PAR) in line with the National Common Curricular Base (BNCC) and its implications for the pedagogical practice of the Rural Schools of the territory de identity Velho Chico, more specifically in the city of Bom Jesus da Lapa - Bahia. In order to better understand the theme under study, we set out the objectives: To identify, in the municipality of Bom Jesus da Lapa, the policies instituted by PAR, considering the implications for the pedagogical practice of Country Schools; To identify how the teachers in the municipality of Bom Jesus da Lapa demonstrate that they have taken ownership of the BNCC's curricular guidelines and the dialogues with the policies of Rural Education; Find out if the curriculum of the Country Schools interlocutions with BNCC, considering the pedagogical practice of the Country Schools teacher and its specificities. Understanding education as part of the conjuncture of public policies, permeated by capitalist interference, by State influences that impact the educational context and led me to question "how the policies instituted by PAR in line with the National Common Curricular Base (BNCC) imply for the pedagogical practice of the Rural Schools in the Velho Chico Territory? "This study was based on the bases of Historical-Dialectic Materialism, having as categories: totality, contradiction, mediation and praxis. As a theoretical contribution to the research, we supported the approaches of the analyzes previously carried out by the authors: Santos (2013), Caldart (2004, 2007), Molina (2009) to discuss Rural Education; for the dialogue with the chosen research method Historical-Dialectic Materialism we sought: Kosik (1976), Cheptulin (1982), Marx (2008), regarding the aspects of the methodology we had support in the light of the ideas of: Triviños (1987) Ludke e André (1986), among others. It is also essential to mention the reading of the National Common Curricular Base (BNCC) and the Articulated Action Plan (PAR) based on Saviani (2007) and Freitas (2018). The results showed that the BNCC is strengthened in teacher training, as can be seen in its introduction, with the purpose of investing in BNC teacher training so that the BNCC becomes a reality as a curriculum, however, the BNC places the degrees as technical training where the teacher it is strictly aimed at learning how to teach the BNCC in basic education schools, which is outside the logic of the teaching praxis based on reflecting the students' daily life as a support for their teaching work. This relationship creates a risky transference between theory and practice, centering the training process considering the idea of practice in learning to do, or learning to be a teacher, with the intention that being a teacher is a question of aptitude, making teaching practice a practice that it is defined only by strategies, by immediacy just to pass on knowledge and information and not with the intention of forming an emancipated subject. Every analysis requires a sensitive look at the nuances that permeate a research. And analyzing the BNCC, based on the implications arising from neoliberal policies, is not so simple. We start from the assumption that there are subjects who do not have enough information to understand the real intention of the groups that organized the last version of the BNCC, that is, to transform education into a market. Education ceases to be a social policy, to assume a position of economic policy, seeking to train productivist, non-critical professionals who make a profit.

Keywords: pedagogical practice; PAR; BNCC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento
CETA	Movimento dos trabalhadores assentados, acampados e quilombolas
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODETER	Colegiado de Desenvolvimento Territorial
CTP	Comissão Pastoral da Terra
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
GEPEMDECC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais Educação do Campo e da Cidade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBAIANO	Instituto Federal Baiano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico – Dialético
MPB	Movimento Pela Base
MST	Movimento sem Terra
MT	Mato Grosso
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCT	Programa Cédula da Terra
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PJMP	Pastoral da Juventude do Meio
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhos
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade Estadual do Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Mapa dos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia 34
Figura 2 — Mapa do Território de Identidade Velho Chico 36
Figura 3 — Vista Externa do Morro 38
Figura 4 — Vista panorâmica do Projeto Formoso 44
Figura 5 — Vista da parte interna do Centro Educacional Formoso A (Setor 33) 45
Figura 6 — Vista panorâmica da Vila do Setor 33 46
Figura 7 — Vista panorâmica Assentamento Batalha 48
Figura 8 — Vista interna do Núcleo Educacional Batalha 49
Figura 9 — Pesquisas científicas distribuídas por região 63
Figura 10 — Etapas de consolidação do Plano de Ações Articuladas nos Municípios 74
Figura 11 — Capa do Referencial Curricular Municipal 103
Figura 12 — Organizador Curricular anos iniciais 104
Figura 13 — Organizador Curricular Educação Infantil 105

LISTA DE QUADROS

Quadro 3 — Escolas do campo selecionadas quanto ao porte em número de alunos 43
Quadro 4 — Recursos humanos Centro Educacional Formoso A (Setor 33) 47
Quadro 5 — Dependências Físicas da escola 47
Quadro 6 — Recursos humanos Núcleo Educacional Batalha 49
Quadro 7 — Dependências físicas da escola 50
Quadro 8 —Grupo A (gestão pública municipal) 51
Quadro 9 —Grupo B e C (Escolas do Campo) 51
Quadro 10 — Participantes da pesquisa subdivididos em grupos e instrumentos de coleta de dados 54
Quadro 11 — Síntese geral busca na CAPES 59
Quadro 12 — Quadro temático constituído com resultados das buscas no portal da CAPES . 60
Quadro 13 — Pesquisas distribuídas por regiões do país 61
Quadro 14 — Organização das pesquisas quanto ao método e metodologia 65
Quadro 15 — Organização das pesquisas quanto ao método e metodologia 69
Quadro 16 — Conceito de Educação rural X Educação do Campo um olhar dos entrevistados 89
Quadro 17 — Conceito de Educação rural X Educação do Campo um olhar dos entrevistados 90
Quadro 18 — Itinerário da Educação em Comunidades Campesinas em Bom Jesus da Lapa 91
Quadro 19 — Programas do PAR implantados nas escolas pesquisadas 97
Quadro 20 — Formação continuada com epistemologia da prática e da *práxis* 99
Quadro 21 — Programas do PAR contemplados nas escolas pesquisadas 100
Quadro 22 — BNCC e a prática pedagógica nas Escolas do Campo 107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Número de habitantes da cidade de Bom Jesus da Lapa 41
Tabela 2 — Dados das escolas do campo..... 42
Tabela 3 — Dados das escolas da cidade 42
Tabela 4 — Projetos de assentamento no Município de Bom Jesus da Lapa 87
Tabela 5 — Comunidades certificadas pela Fundação Palmares em Bom Jesus da Lapa 88
Tabela 6 — Escolas Municipais em Bom Jesus da Lapa 95
Tabela 7 — Panorama de matrículas do primeiro centro de Educação infantil do campo..... 95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Matrícula Centro Educacional Formoso A Setor 33 (2021)..... 46
Gráfico 2 — Matrícula (2021) do Núcleo Educacional Batalha 49
Gráfico 3 — Pesquisas distribuídas por região 62
Gráfico 4 — Local de moradia dos professores/coordenadores..... 96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **17**
1 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO **25**
1.1 A dialética em destaque: correlações entre o objeto de pesquisa e as aproximações com o método **25**
1.2 Para além do mundo da pseudoconcreticidade: o objeto de estudo sob o olhar das categorias do método **27**
1.3 Descrição da pesquisa **31**
1.4 O universo da pesquisa: território de identidade Velho Chico **32**
1.5 Capital baiana da fé: Bom Jesus da Lapa – Bahia **37**
1.6 Panorama educacional da cidade de Bom Jesus da Lapa **40**
1.6.1 O Distrito Irrigado Formoso 43
1.6.2 O Assentamento Batalha 47
1.7 Participantes da pesquisa **51**
1.8 Instrumentos de coleta de dados **52**
1.9 Tratamento e análise dos dados **54**
2 O ESTADO DA ARTE NA BUSCA DO CONHECIMENTO: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO (2017 – 2021) **57**
2.1 A trilha do estado da arte **57**
2.2 O percurso da busca: a constituição da linha do tempo **59**
2.3 Os achados da pesquisa distribuídos por região do país **61**
2.4 Estudos de revisão: o que dizem as pesquisas encontradas **63**
2.5 Análise das teses **63**
2.6 Análise das dissertações **65**
2.7 Algumas considerações **70**
3 ALGUMAS EVIDÊNCIAS ACERCA DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADA (PAR) **72**
3.1 Planejamento da educação em debate **72**
3.2 O Plano de Ações Articulada (PAR) no contexto da educação do campo **75**
4 BNCC E AS INTERLOCUÇÕES COM AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL **77**

4.1 Limites e possibilidades do contexto histórico das políticas neoliberais e o cenário que emerge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 77
4.2 O cenário das políticas públicas da educação do campo no Brasil 82
5 ENTRE O VISTO E O DESVELADO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS INSTITUÍDAS PELO PAR EM CONSENSO COM A BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VELHO CHICO 86
5.1 Contexto da Educação do Campo na Capital Baiana da Fé: a percepção dos envolvidos no chão da sala de aula 86
5.2 A materialidade das políticas instituídas pelo PAR na prática pedagógica das Escolas do Campo em Bom Jesus da Lapa – Bahia 97
5.3 O currículo da escola do campo em debate: desvelando as contradições da BNCC em consonância com a prática pedagógica do professor da escola do campo e suas especificidades 102
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA 109
REFERÊNCIAS 111
ANEXOS 117

INTRODUÇÃO

"Esse é o nosso país
Essa é a nossa bandeira
É por amor a essa pátria Brasil
Que a gente segue em fileira".

Trecho da Música Ordem e Progresso
Beth Carvalho, 1998

A educação como nos apresenta a Constituição Federal é "Direito de todos" e não deve ser tratada como mercadoria, todavia, ela tem se tornado cada vez mais cara aos bolsos dos brasileiros e brasileiras. Vivemos em uma sociedade capitalista que, por sua vez, inexoravelmente configura o Estado como um mediador do capital a fim de preservar o sistema como um todo e que assume um papel essencial na garantia de direitos. Assim, temos uma sociedade marcada por um conjunto de características que determinam a doutrina econômica neoliberal como, por exemplo, o fim das políticas sociais e o apoio à concorrência internacional.

Por esta ótica, a nova orientação é privatizar, consequentemente, o Estado passa a não interferir na economia, com a finalidade de que o grande capital se estabeleça e cresça com base nas leis do mercado. Nessa conjuntura, ele cria estratégias para a sua própria superação, como é o caso do neoliberalismo e a terceira via que defende o terceiro setor, o qual também é conhecido como mercantil, por meio da inserção de propostas privatistas.

No cenário deste emaranhado jogo de interesses, emerge o Movimento pela Base (MPB), sob a ótica neoliberal. Tal movimento visa a viabilizar reformas educacionais que foram aprovadas sem considerar as opiniões de quem está diretamente envolvido no contexto educativo, nesse caso, professores, estudantes, dentre outros segmentos da sociedade civil.

Neste contexto, a educação desempenha uma função fundamental, uma vez que possibilita o acesso à leitura e à escrita, além de permitir o despertar do olhar crítico reflexivo daqueles que se apropriam desse conhecimento. Muito embora saibamos que a sociedade é marcada por uma crescente desigualdade social e econômica, resultado de um modelo capitalista de produção em que as políticas educacionais são pensadas por uma classe dominante. Assim, é perceptível que diversos são os desafios em ser educador no século XXI dado o seu papel em pensar uma educação que permita aos educandos, das classes menos favorecidas, almejar uma sociedade mais justa e democrática que atenda todas as pessoas de maneira igualitária.

A década de 1990 foi marcada por importantes transformações as quais foram responsáveis por orientar a política educacional brasileira, bem como descortinarem um Brasil marcado por interesses e intencionalidades, conforme ressalta Peroni (2003, p. 94): “[...] as políticas dos anos de 1990 foram formuladas dando respostas aos organismos internacionais”. Nesse contexto, é importante compreender alguns aspectos discutidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e na Declaração de Nova Delhi (1993). A referida conferência aconteceu em Jontiem, na Tailândia, entre os dias 05 a 09 de março.

Nos debates, os discursos convergiam acerca da construção de uma educação de qualidade para os países com dificuldades nos aspectos social, econômico e político. Após as reflexões da Conferência Mundial de Educação em Jomtien, ficou definido que o acesso universal à educação e o combate ao analfabetismo seriam prioridade internacional na próxima década, uma vez que ao longo dos anos 1980 a educação era vista com uma considerável degradação. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na época, mais de 100 milhões de crianças (60% delas meninas) não tinham acesso ao ensino primário e mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos.

Após esse memorável encontro, os países assinaram um documento afirmando o compromisso de desenvolver as ações com o objetivo de atingir as seis metas até o ano 2000. No ano de 1993, os nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo (Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) se reuniram em Nova Déli (Índia) para estabelecer um plano específico que os ajudasse a cumprir as metas de Jomtien.

No âmbito brasileiro, este Plano está no Art. 9º do Plano de metas, mais especificamente, o Plano de Desenvolvimento da Educação o (PDE), sob o regime de colaboração com os municípios, Distrito Federal e estados. Ele tem o intuito de alcançar melhores resultados por meio de suas 28 diretrizes, para superação das desigualdades pertencentes ao sistema educacional, enquanto um instrumento de fiscalização (OLIVEIRA, 2011).

Nesse contexto, é possível destacar o Plano de Ações Articulados (PAR), o qual surge por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, fundamental para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

É indispensável destacar que o PAR possui quatro dimensões, que estão vinculadas às ações planejadas pelos municípios, estados e Distrito Federal, com a finalidade de contribuir com a qualidade da educação. Diante disso, as dimensões do PAR são descritas de acordo com cada área de atuação, seus indicadores e iniciativas, as quais são: Gestão Educacional;

Formação de Profissionais da Educação; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (BRASIL, 2019).

Para esta pesquisa elegemos a dimensão 03, Práticas Pedagógicas e Avaliação, a qual compreende as áreas (3.1 Organização da rede de ensino, 3.2 Elaboração e organização das práticas pedagógicas, 3.3 Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e 3.4 Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais). Trabalharemos mais diretamente com as áreas 3.2, considerando os seguintes indicadores: 3.2.1 Existência de proposta curricular para a rede de ensino; 3.2.5 Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar, com ampliação das oportunidades de aprendizagem. Cabe destacar que a análise a ser realizada nessa pesquisa está voltada para os professores e professoras das escolas situadas no campo do Munícipio de Bom Jesus da Lapa, no Território de Identidade Velho Chico.

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo geral "analisar as políticas instituídas pelo PAR em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a prática pedagógica das Escolas do Campo no Território Velho Chico". Assim, busca-se entender o movimento que os professores das Escolas do Campo fazem para realizar sua prática pedagógica diária, considerando as prescrições da BNCC e as contradições presentes entre o real e o desejado em um movimento dialético, que considera a "coisa em si". No entanto, a "coisa em si" não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer um *détour* (KOSIK, 1996, p. 13). Nesse sentido, buscamos aproximação com o Materialismo Histórico-dialético para identificar se há e quais contradições e os contornos de como essa política foi constituída no espaço e no tempo, a fim de entender as estruturas de dominação e alienação que historicamente estão atreladas à educação brasileira.

A referência epistemológica ao Materialismo Histórico-dialético se dá por acreditar que ele procura a apreensão da realidade histórica e dialética que, conforme Kosik (1976), as ideias vão para além do mundo da pseudoconcreticidade, sendo necessário olhar para além daquilo que o senso comum e a percepção imediata nos mostram.

Sob essa análise, ao adotar como objeto de estudo as práticas pedagógicas do professor da Escola do Campo frente às políticas instituídas pelo sistema nacional de ensino por meio do Plano de Ações Articuladas atrelados à Base Nacional Comum Curricular, é fundamental entender as relações existentes entre o estabelecido no PAR/BNCC, as formas de organização e as ações que deverão ser realizadas pelos professores nas Escolas do Campo.

A relação entre a pesquisadora e o objeto ingressar decorre do ingresso na docência, por meio do concurso público no Município de Bom Jesus da Lapa, onde atuei em uma turma situada no campo. Nesse contexto, vivenciei as mais diversas realidades de pessoas que trazem em sua história diferentes marcas no âmbito de uma educação escolarizada, muitas vezes, negligenciada. Concomitantemente ao concurso, fui aprovada no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Assim, percebi a realidade de viver à docência no campo e o sonho da educação superior para fortalecer minha prática pedagógica, uma vez que a formação do magistério (nível médio) não me possibilitava subsídios para entender as realidades da teoria em consonância com a prática.

Após 07 (sete) anos de docência em escolas situadas no campo, e posteriormente à formação acadêmica, fui convidada a integrar a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Bom Jesus da Lapa, como Coordenadora de Educação do Campo. Aos poucos fui me alicerçando nas experiências vivenciadas ao longo do meu trabalho. Estas me possibilitaram experienciar as mais distintas realidades das unidades escolares situadas no campo do Município de Bom Jesus da Lapa – Bahia, o que tem despertado reflexão acerca das relações do processo de organização das políticas de currículo pautadas para estas escolas.

Fazer parte da equipe de Secretaria de Educação, neste contexto, leva-me a diversas indagações, diante da forma com que as políticas são orientadas pelos órgãos centrais da educação e as forças políticas locais e chegam aos municípios. A maior parte delas se centra no cumprimento de prazos e metas, deslocadas da efetividade social fincada na construção coletiva, neste caso, destaco o campo. Foi possível perceber, por meio desse convívio, práticas e concepções de uma educação, muitas vezes, urbanocêntrica, uma vez que as propostas são pensadas desconsiderando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida.

Assim, com visitas às unidades escolares do campo, percebi que o ensino predominante no município está dissociado da realidade dos sujeitos do campo. Cabe destacar que embora tenhamos uma Base Nacional Comum Curricular que deveria possibilitar uma realidade direcionada não pelo mercado, está atrelada a uma proposta de ensino centrada nos programas oficiais, pensados de maneira, muitas vezes, urbanocêntrica. Por isso, desconsidera elementos da produção camponesa, assim como a realidade social e cultural dos alunos,.,

É diante de tantas angústias vivenciadas que surgiu o interesse de pesquisar a prática pedagógica dos professores do campo frente às prescrições da BNCC. Esse desejo foi ainda mais acentuado quando, no ano de 2019, fui convidada a ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade

(GEPEMDECC), o qual me oportunizou ampliar este estudo atrelado ao que está posto pelas Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR). Assim, minha investigação foi redirecionada ao projeto guarda-chuva intitulado: *Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Municípios da Bahia: Desafios e Perspectivas*, sob o parecer de nº 3.589.766, com o nº CAAE 20028619.8.0000.0055, o que contribuiu de forma muito significativa para a proposta de estudar como estas políticas implicam na prática pedagógica dos professores das escolas do campo.

Ao se apresentar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica em todos os espaços, seja ele campo ou cidade, o currículo abarca "direitos de aprendizagem" iguais em todos os espaços, dessa forma, desconsidera as especificidades de cada um desses espaços, bem como a cultura local. Apesar de estas particularidades não serem pensadas pelos sujeitos envolvidos diretamente nos processos educativos.

Nessa perspectiva, o campo é um espaço considerado inferior e arcaico, o que justifica políticas educacionais pensadas *para* os sujeitos e não *com* os sujeitos. No modelo de sociedade capitalista que rege as relações sociais e os modos de produção na atualidade, parece ser de grande interesse que esses sujeitos continuem a ser vistos como inferiores, sua cultura seja desvalorizada e que não tenham escolas que os reconheçam.

Assim, são vários os porquês por detrás da invisibilidade e do preconceito que são propalados pela sociedade capitalista contra os moradores e moradoras do campo. Nesse sentido, é pertinente parafrasear Ball (2010), quando enfatiza que o Estado passa a se configurar como um mediador do capital a fim de preservar o sistema como um todo, assumindo um papel essencial, o qual permite a hegemonia da classe dominante. De tal modo, no cenário nacional atual, temos uma sociedade marcada por princípios com um conjunto de características que determinam a doutrina econômica neoliberal.

Desta forma, a ação educativa no espaço escolar permite relações entre indivíduos com conhecimentos, valores e experiências singulares, porém, com atitudes em comum. Uma Escola do Campo que atenda as singularidades expressas em cada sujeito que vivencia esta realidade precisa ser construída com qualidade e por todos e todas implicados/as no contexto em questão.

Afinal, esses/as devem ter acesso a uma educação que considere suas histórias, culturas e projetos de forma que a Escola do Campo possibilite uma formação para fazer escolhas, ter opção de atuar no campo e em outros espaços sociais. É pertinente referendar Arroyo (2004) quando nos propõe que os próprios saberes escolares têm que estar redefinidos, têm que se vincular às matrizes culturais que o movimento social recria.

Esta pesquisa traz uma grande relevância social, pois, discute as políticas educacionais e o estigma do jogo de interesses pensado de forma coletiva, visando a um bem individual. Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto uma política neoliberal e resultado de uma relação inconsistente dela com as escolas do campo, permite pautar e refletir sobre sua influência no contexto que as pessoas residentes no campo vivenciam diariamente.

No âmbito da academia, este estudo pode contribuir para ampliar novas linhas de investigação, que visem a desconstruir a percepção de que, por atuar no campo, o educador não deva inovar sua prática docente, com aquilo que a realidade em seu entorno oferece. A identidade da Escola no Campo é consolidada por saberes historicamente construídos, ao longo dos tempos, os quais devem ser respeitados e valorizados no cotidiano da sala de aula, por isso, justificamos a realização desta pesquisa.

Para dar sustentação teórica a esta pesquisa, nos apoiaremos nas abordagens das análises realizadas por autores como: Santos (2013), Caldart (2004), Molina (2009). Para discutir Educação do Campo, bem como para o diálogo com o método de pesquisa escolhido, Materialismo Histórico-dialético, buscaremos suporte em: Kosik (1976), Cheptulin (1982), Marx (2008). Já no que tange aos aspectos da metodologia, recorremos às ideias de: Triviños (1987), Ludke e Andre (1986), entre outros. É fundamental mencionar ainda a leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano de Ações Articuladas (PAR) pautados em Saviani (2007) e Freitas (2018).

Por fim, ao analisarmos sistematicamente o campo teórico e empírico, buscamos compreender os interesses capitalistas e multilaterais que adentram os espaços sociais e educacionais de forma sutil, procurando possibilidades de consolidação. Neste sentido, Frigotto (2010, p. 89) nos ensina que,

> No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social [...] A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão dilatante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.

Um importante fator que devemos considerar está na possibilidade de cada educador compreender que todos os fatos educacionais não estão desconexos do contexto social. Frigotto (2010) nos alerta que é necessário, na educação, entendermos como se produz e qual a concepção de realidade social. Entender a educação como parte da conjuntura das políticas públicas permeadas pelas interferências capitalistas, pelas influências do Estado que impactam o contexto educacional. Tais aspectos me direcionaram ao questionamento sobre “como as

políticas instituídas pelo PAR em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implicam na prática pedagógica das Escolas do Campo no Território Velho Chico?”

Assim, os diversos interesses que permeiam os espaços da atuação dos profissionais da educação vão se configurando em razão de elementos contraditórios que constituem o desenvolvimento educacional.

Com base em tudo que foi mencionado, esperamos que esta pesquisa contribua para o fortalecimento da compreensão acerca da influência de ações pensadas por pessoas que, muitas vezes, desconhecem a realidade das escolas do campo. Esperamos ainda que este trabalho possa contribuir com a comunidade acadêmica possibilitando novas linhas de investigação por meio do conhecimento teórico aqui produzido.

O texto de dissertação que se apresenta está estruturado nos capítulos da seguinte forma:

A Introdução evidencia a relação da pesquisadora com o objeto, um breve diálogo entre as experiências pessoais e profissionais vivenciadas em seu percurso docente e de formação, uma breve discussão contextualizando o cenário nacional e os avanços e retrocesso que constituem a década de 1990.

O primeiro capítulo apresenta o percurso metodológico, destaca o contexto e os participantes da pesquisa, além de situar o leitor acerca da trajetória percorrida por meio do campo empírico e teórico com a finalidade de ir além do mundo das aparências, pautado na visão imediata do fenômeno e desvelar a materialidade concreta da realidade estudada. Com esse intuito, apresentamos, ainda, os entrevistados nesse estudo, seu *lócus* de vivência e as relações históricas que constroem a história dos povos desse lugar. Por fim, aborda o método materialista dialético que nos deu sustentação teórica para, junto às categorias de análise, compreender as múltiplas determinações que envolvem nosso objeto de pesquisa.

O segundo capítulo traz os achados no campo da produção acadêmica e científica, conhecido como Estado da Arte, cuja temática se centrou na Base Nacional Comum Curricular, na prática docente em Escolas do Campo. Para tanto, foram analisadas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado produzidas no recorte temporal de 2017–2021. A busca se deu no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que possibilitou o acesso a um quantitativo de 647 trabalhos que tiveram a sistematização das informações realizadas com base nos títulos, na instituição e programas a que pertencem, nos autores, no ano de publicação das produções, na área do conhecimento que pertence, nas regiões do país onde estão geograficamente concentradas, cujo resultado foi a seleção de 11 trabalhos analisados. A produção acadêmica levantada por meio das teses e

dissertações ajudou a entender o processo dinâmico e distinto que perpassa a atuação do professor das escolas do campo.

O terceiro capítulo traz uma discussão referenciada em teóricos e na legislação vigente, enfocando evidências acerca do plano de ações articulada (PAR), além de fazer uma cronologia de sua trajetória como instrumento de planejamento e implementação de políticas educacionais para os entes federados, mais especificamente na dimensão III, detalhada em suas ações e foco na Dimensão II que trata da Práticas Pedagógicas e Avaliação. Diante desta seleção trabalhamos mais diretamente com as áreas 3.2 considerando os seguintes indicadores: 3.2.1 Existência de proposta curricular para a rede de ensino; 3.2.5 Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar, com ampliação das oportunidades de aprendizagem.

O quarto capítulo expõe algumas interlocuções acerca do cenário em que se constituíram as políticas públicas para Educação Brasileira, mais especificamente a constituição da Base Nacional Comum Curricular, em seguida, o cenário da Educação do Campo no Brasil, uma vez que esta nasce de forma antagônica às políticas neoliberais no país enquanto processo de emancipação humana.

O quinto capítulo apresenta a análise e a interpretação dos dados, assim como as inferências realizadas com base no diálogo entre o que apresenta as teorias estudadas em confronto com a prática descortinada por meio da pesquisa realizada *in loco*. Ao final, são tecidas algumas considerações e conclusões subsidiadas diante dos objetivos traçados.

1 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

"Queremos que abrace essa terra
Por ela quem sente paixão
Quem põe com carinho a semente
Pra alimentar a nação"

Beth Carvalho, 1998.

O presente capítulo apresenta o percurso teórico-metodológico da pesquisa, pautado na abordagem do método Materialista Histórico-Dialético com a finalidade de analisar as políticas instituídas pelo PAR em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a prática pedagógica das escolas do campo no Território do Velho Chico. Considerando as categorias contradição, totalidade, mediação e *práxis*, buscamos entender nosso objeto de pesquisa em face das múltiplas determinações que o define.

Aqui trazemos, ainda, os envolvidos na pesquisa, bem como o lugar de fala de cada um deles, caracterizado pelo lugar em que este estudo irá se desenrolar, tal como os procedimentos e instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados.

1.1 A dialética em destaque: correlações entre o objeto de pesquisa e as aproximações com o método

O método de pesquisa é a base dentro dos estudos científicos, uma vez que a sua definição possibilita a compreensão dos caminhos a serem trilhados, visto que o campo empírico traz diversas nuances quando o pesquisador se depara com a realidade estudada, no caso dessa pesquisa o espaço das escolas públicas municipais situadas no campo.

Discutir a prática do professor da Escola do Campo à luz das prescrições da BNCC, documento pensado por um seleto grupo de pessoas com interesses hegemônicos, nos remete aos estudos marxistas e ao método Materialismo Histórico-Dialético que auxilia na busca por uma compreensão da medição, bem como das contradições presentes nas relações histórico-sociais.

A escolha do método Materialismo Histórico-Dialético se deve ao fato de entendermos que existe uma realidade que independe do pensamento e que ambos estão em constante transformação, uma vez que "a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a

“coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1996, p. 18). Desse modo, essa concepção se consolida na relação do sujeito com o meio, dado que somos seres históricos dotados de valores, crenças, ideologias entre outros.

Cheptulin (2004, p. 1) afirma que o “[...] materialismo dialético estuda as formas gerais do ser, os aspectos e os laços gerais da realidade, as leis do reflexo e desta última na consciência dos homens”. Sendo assim, temos a realidade como parte essencial quando tratamos dialeticamente a pesquisa, pois ela possibilita entender as múltiplas determinações. Para Marx (2011, p. 54), “O concreto é concreto por que é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade”.

Para melhor compreender o processo de investigação é necessário um breve aprofundamento sobre a dialética, discutida pelas principais doutrinas que influenciaram a história da filosofia originada na Grécia Antiga, com os filósofos clássicos: Sócrates, Platão, Aristóteles e Heráclito. Na visão de seus precursores, dialética significa “a arte do diálogo”. Este conceito foi sendo decomposto e, aos poucos, passou a ser “arte de no diálogo demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão” (KONDER, 2008, p. 07). Percebe-se que, em sua evolução, a dialética deixa seu conceito de apenas estabelecer o diálogo e acrescenta a estratégia de argumentar, para, assim, elucidar os conceitos fundamentados na discussão.

É importante acrescentar que, historicamente, a concepção dialética foi contida e sua influência limitada a posições secundárias. Neste contexto surge a metafisica que se sustenta como soberana devido à sua ideologia correspondente ao fetichismo da classe burguesa, no sentindo de sustentar conceitos e valores, para impedir a possibilidade de mudança do regime social vigente (KONDER, 2008).

A dialética sobreviveu e, na acepção moderna, Konder (2008, p. 08) infere que ela “significa o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. A escolha do método Materialismo Histórico-Dialético se deve à necessidade de compreender que existe uma realidade independente do pensamento e que ambos se transforma constantemente, pois “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1996, p. 18). Desse modo, essa concepção se consolida na relação do sujeito com o meio, visto que somos seres históricos dotados de valores, crenças, ideologias entre outros.

A aproximação ao método nesta pesquisa se fortalece por compreender que os processos educacionais não se desarticulam dos contextos sociais, econômicos e políticos. Neste estudo, tal contexto compreende as políticas instituídas pelo PAR em conformidade com a BNCC e suas implicações para a prática pedagógica das escolas do campo no Território Velho Chico. Desse modo, não há como distanciar a concepção da perspectiva dialética para entender os processos das relações construídas, no espaço, no tempo e na história, suas diferenças, seus contextos, contradições, tal como as concepções existentes entre as relações sociais.

Parte-se da compreensão de que a pesquisa não se processa engessada, ela se concretiza na história e no tempo, em que os sujeitos estão inseridos, no concreto, na materialização de contextos históricos. Buscamos, diante da apreensão da perspectiva materialista histórica e dialética, caminhos para a compreensão da intensificação do trabalho do professor em sala de aula considerando as prescrições da Base Nacional Comum Curricular, pois,

> [...] a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz – fundamentos, origem) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2010, p. 73).

Esta concepção se fortalece por acreditarmos que é próprio das ciências sociais compreender as relações de interação estabelecidas entre os sujeitos no processo histórico, já que, enquanto seres históricos carregamos valores, crenças, formas de ver e processar as relações existentes no mundo. Minayo (2010, p. 12) pontua que,

> [...] o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.

Na busca de respostas a alguns questionamentos sobre as políticas instituídas pelo PAR no contexto do campo do Território de Identidade Velho Chico, nos aproximamos das categorias marxistas: totalidade, *práxis*, contradição e mediação. Tais categorias sistematizam os interesses que estão implícitos e como eles se processam na realidade objetiva.

1.2 Para além do mundo da pseudoconcreticidade: o objeto de estudo sob o olhar das categorias do método

A educação em sua unidade dialética é constituída em uma totalidade pautada nas aspirações e necessidades do homem em seu contexto histórico social. Como afirma Cury (1985, p. 13),

> A educação é, então, uma atividade humana participe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente de terminada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista.

É importante destacar que considerar a educação em sua unidade dialética, imersa na sociedade capitalista, é compreender a relação antagônica entre as classes que constituem a sociedade, a classe dominante que busca se manter no domínio e a classe proletária que luta para não se deixar ser explorada e alienada pelo ideário burguês. Assim, sabemos que "a educação então não reproduz as relações de classe, mas estas se fazem presente na educação articulando – a com a totalidade" (CURY, 1985 p. 14).

Partindo dessa contextualização, buscamos as categorias totalidade, mediação, *práxis* e contradição como base de análise para esta pesquisa. Com o intuito não apenas de recortar e categorizar o objeto aqui estudado, mas, com a finalidade de extrair dele as suas múltiplas determinações. Conforme salienta Masson (2012, p. 4-5)

> Captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. A categoria mediação é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes especificas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações reciprocas que se modificam constantemente. A práxis representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos.

No desenvolver deste estudo, tencionamos olhar para além do mundo da pesudoconcreticidade, destacado por Kosik (1976, p.11) como:

> O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essências; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens [...]; o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos nas consciências dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de serem condições naturais e não imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens.

Nesse contexto, compreendemos que não devemos nos apropriar enquanto pesquisadoras do primeiro olhar, do primeiro contato com o objeto, visto que é imprescindível refletir acerca das múltiplas determinações, que juntas constituem a essência da "coisa em si". Concomitante a isso, Kosik (1976, p. 12) destaca que "[...] captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência".

Diante das considerações ora destacadas, o método de Marx busca compreender o fenômeno na sua totalidade, a fim de revelar sua essência partindo do movimento dialético de partir do todo para as partes e das partes para o todo, na perspectiva do universal, singular e particular. Como destacam Santos e Nunes (2020, p. 110),

> Em termos gerais, o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade.

Em uma análise inicial do objeto deste estudo, pautado na investigação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Plano de Ações Articuladas (PAR) dentro do contexto da Educação do Campo, fez-se necessário percebê-lo dentro de uma totalidade. Consideramos o PAR enquanto ferramenta que possibilita dentro de suas dimensões planejar a educação no âmbito municipal, em um espaço permeado por contradições na sociedade capitalista. Ao estabelecer a categoria totalidade, diante da visão hegemônica da sociedade capitalista, buscamos compreender a relação do PAR como instrumento de planejamento de políticas educacionais e a apropriação da BNCC com as particularidades da Educação do Campo. Conforme destaca Cury (1985, p. 67),

> A educação como conjunto totalizante dessas relações busca uma compreensão global do fenômeno educativo, como elo se define frente a si e ao todo. Sem isso a educação passa a ser visualizada e defendida como uma abstração, ou melhor, como uma dissimulação de seus reais componentes

A totalidade não pode ser vista como o desvendar de todos os fenômenos, mas percebida como o conjunto de relações com suas especificidades. de acordo corrobora Kosik (1976, p. 15), a

> [...] totalidade não é tudo e nem a busca do princípio fundador de tudo. Investir dentro da concepção de totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediação histórica que o constitui. A historicidade dos fatos sociais consiste

> fundamentalmente na explicitação e determinações fundamentais e secundárias que os produzem.

Nesse contexto, entendemos as múltiplas determinações existentes no contexto do campo sendo fundamental compreender as múltiplas determinações atreladas à utilização da BNCC para a prática cotidiana do docente da Escola do Campo, uma vez que a luta camponesa por uma educação de qualidade nasce no seio dos movimentos sociais e nos aspectos antagônicos presentes na luta de classes, deixando a essência da Educação do Campo de um lado e a elaboração da BNCC de outro.

Buscamos ainda na categoria contradição, considerada como fundamental neste estudo, evidenciar os elementos presentes na BNCC e como estes são utilizados no fazer cotidiano dos docentes da Educação do Campo, uma vez que as prescrições da Base Nacional Comum Curricular não foram pensadas pelas diversas vozes que compõem a Educação do Campo. Em suma, Cury (1986, p. 30) destaca que

> a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade.

A categoria contradição nesta pesquisa foi fundamental, pois possibilitou compreender os desafios da prática do docente da Escola do Campo frente às prescrições da BNCC, assim, o documento foi construído com o auxílio de pessoas que estão presentes em instituições internacionais, tal como sujeitos da sociedade civil ligados a estes organismos os quais, na maioria das vezes, desconhecem as especificidades do chão a sala de aula.

A mediação, por sua vez, permite as ligações entre os mais diversos aspectos da realidade, ou seja, ela possibilita as aproximações com o real, negando as suas percepções imediatas e ou superficiais. Com isso, é possível destacar o pensamento de Cury (1986, p. 64) quando enfatiza que “a educação, possui antes de tudo um caráter mediador. No caso da sociedade de classes ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes”. Assim, faz-se necessário entender a mediação considerando as prescrições da BNCC, instrumento organizado por um seleto grupo de pessoas que pouco conhecem o espaço camponês e como os docentes do campo se veem diante dessa proposta de trabalho em sua prática pedagógica cotidiana.

Por fim, buscamos na *práxis* a proposição transformadora não apenas do contexto, mas do próprio sujeito em si. Segundo Konder (1992, p. 115),

> [...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmo. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Além disso, no cerne deste trabalho de pesquisa temos a tríade universalidade, particularidade e singularidade, sem as quais o estudo partindo das bases dialéticas não seria possível. Aqui compreendemos que a Base Nacional Comum Curricular e as Políticas instituídas pelo Plano de Ações Articuladas são a universalidade estabelecidas em um contexto mais amplo. No que tange à particularidade temos a prática do docente das escolas do campo. Por fim, a singularidade se configura pela prática do docente da Escola do Campo no Município de Bom Jesus da Lapa, na Bahia.

1.3 Descrição da pesquisa

A pesquisa que aqui se desenrola é de caráter exploratório e busca compreender as políticas instituídas pelo PAR em conformidade com as prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na prática pedagógica dos professores das Escolas do Campo na cidade de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Diante desse contexto, cabe destacar a concepção de Gil (2002, p. 41), para quem

> Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Realizar uma pesquisa requer descobrir respostas para os problemas, mediante uma investigação pautada em procedimentos científicos. A abordagem metodológica deve manter um elo com os objetivos a serem alcançados no decorrer do processo (GIL, 2008). Quanto à natureza deste estudo, trata-se de uma abordagem qualitativa e quantitativa, uma vez que se busca analisar quais as políticas municipais que constam na adesão no PAR e como estas implicam para a qualidade da prática pedagógica do professor da Escola do Campo. No âmbito do materialismo histórico-dialético, os aspectos qualitativos e os quantitativos devem ser trabalhos de forma relacionada. Trivinõs (1997, p. 67) destaca que

> [...] a quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes. Não obstante isso, podem ser apreciadas diferenças notáveis. Em primeiro lugar, a qualidade de um objeto não muda por uma simples mudança da quantidade ou, como já se expressou, pôr uma mudança de determinada propriedade se esta não é essencial.

Ou seja, compreendemos que para entender a essência do objeto é fundamental conceber que, além da qualidade, há a quantidade, uma em consonância com a outra, de forma que juntas promovam ampliar um leque de possibilidades com o intuito de permitir desvelar a intensidade das propriedades que lhe são intrínsecas. Dessa forma, em uma análise dialética não é possível fazer a separação entre metodologia qualitativa e quantitativa, nesse sentido, utilizados o método, pois, entendemos que as abordagens mencionadas se complementam e não se excluem, como afirma Marques (1997, p. 22-23),

> Tal entendimento aponta para uma visão crítica dialética de que o quantitativo e o qualitativo se interpenetram. Nesta visão, dizem Santos Filho e Gamboa, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo, transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem numa separada da outra.

Diante do exposto, é considerada a realidade em sua totalidade, dada a opção metodológica aqui adotada que justifica a relevância da utilização de ambos os aspectos qualitativos e quantitativos, o que permite o enriquecimento da análise dos dados obtidos na pesquisa.

1.4 O universo da pesquisa: território de identidade Velho Chico

Determinar o ambiente da pesquisa requer escolhas e definições que buscam sustentar o rigor acadêmico. Nesse sentindo, é importante salientar o conceito de território à luz da geografia como um "espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder" (SOUZA, 1995, p. 28). A concepção de espaço pode ser compreendida pelo viés da perspectiva cultural que, por sua vez, define o território à medida que o contexto de interação dos povos que habitam esse espaço vai sendo elaborada historicamente possibilitando a construção de uma identidade pautada na relação homem com o espaço.

No estado da Bahia, como forma de melhor distribuir as políticas públicas foi implantada a divisão do estado em Territórios de Identidade, conferindo à Bahia 27[1] Territórios

[1] Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jiquiriçá, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Grande, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Semiárido Nordeste II, Litoral Norte e

de acordo com informações da Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN). Dessa forma, os Territórios de Identidade são definidos como:

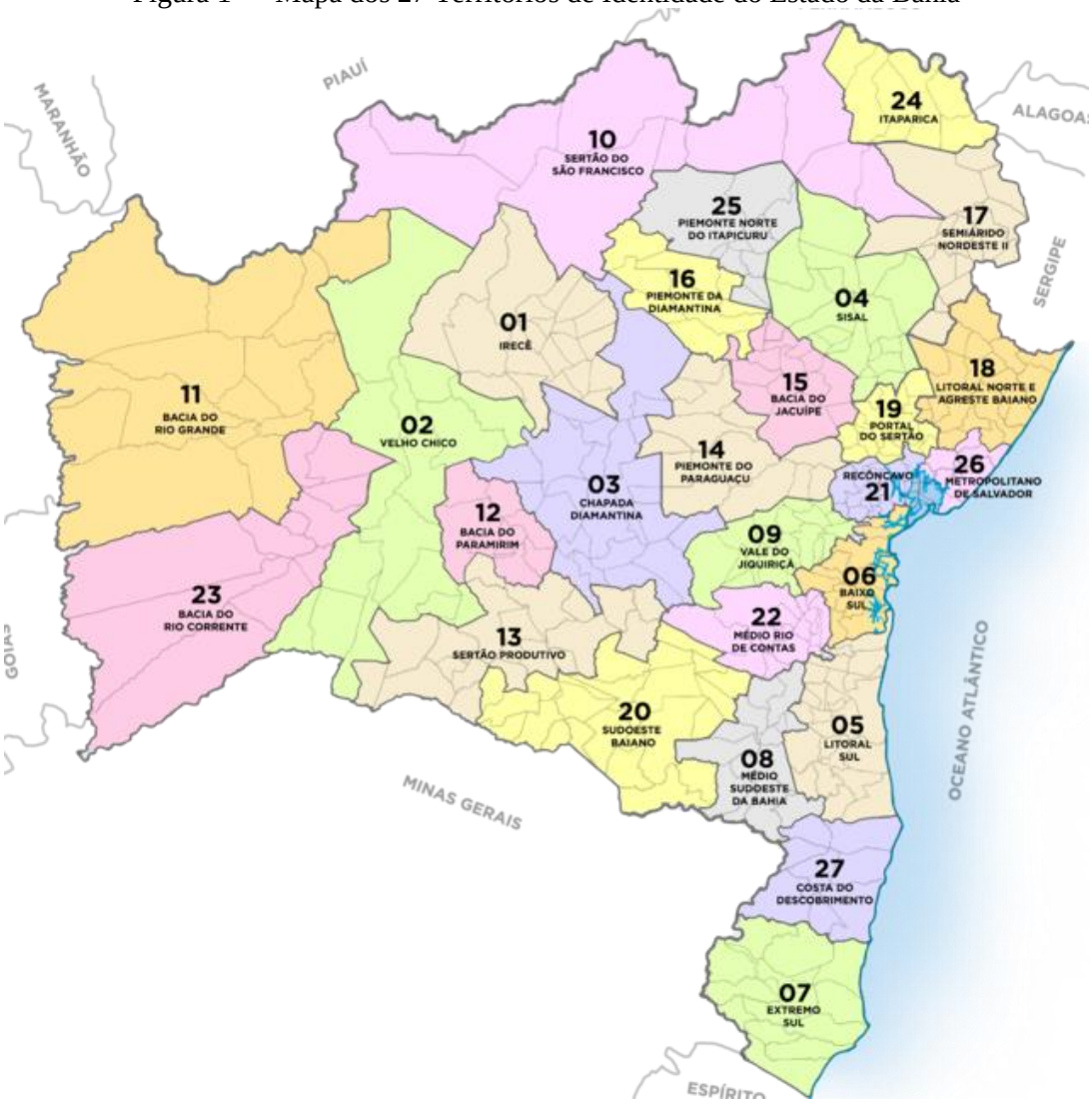
> [...] um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, [20--?], p. 51).

Assim sendo, nos territórios são identificados alguns elementos que possibilitam uma conexão entre aspectos identitários e culturais. Nas palavras de Santos, "o território é o lugar que desemboca todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência" (SANTOS, 1999, p. 1). Nesse contexto, concebemos este espaço como o lugar onde as pessoas vivem e sobrevivem pautadas nas lutas, resistências e relações historicamente construídas.

Dessa forma, os 417 municípios baianos foram divididos em 27 Territórios de Identidade, como é possível observar na representação da Figura 1, a seguir:

Agreste Baiano, Portal do Sertão, Sudoeste Baiano, Recôncavo, Médio Rio de Contas, Bacia do Rio Corrente, Itaparica, Piemonte Norte do Itapicuru, Metropolitano de Salvador, Costa do Descobrimento.

Figura 1 — Mapa dos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia



Fonte: Governo do estado da Bahia (2023).

A pesquisa foi realizada no Território de Identidade Velho Chico, que está localizado no Vale Sanfranciscano, entre as coordenadas aproximadas de 10°14’ a 14°42’ de latitude sul e 42°4’ a 44°27’ de longitude oeste, ocupando uma área aproximada de 45.986 km2 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Equivalente a, aproximadamente 8,14% do território estadual.

De acordo com os dados encontrados no *site* do Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI/BA), o Município de Bom Jesus da Lapa é destaque nesse território além de ser um dos mais antigos, tem a maior população, apresenta dinamismo econômico diferenciado, principalmente associado à atividade do turismo religioso. Ainda, é um dos maiores em extensão territorial, compondo uma área de 45,9 km^{2,} constituído administrativamente pelos municípios de Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas,

Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato.

O Território supracitado traz em seu seio a Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco, rio também conhecido como Velho Chico, que integra uma das mais importantes bacias hidrográficas do país. Espaço constituído de inúmeras lendas e narrativas que possibilitaram a este lugar um importante viés econômico. Viver às margens do São Francisco é um privilégio para os povos Ribeirinhos e os demais moradores. Muitas comunidades tradicionais residem nesse território (quilombolas, indígenas, assentados, acampados, dentre outros). Esses grupos vêm se fortalecendo ao longo dos anos na luta pela terra, marcando o território com vários conflitos que deixaram impressas profundas desigualdades, sobretudo, no campo. Desse modo, são necessárias cada vez mais por políticas públicas com um olhar voltado para estes povos como, saneamento, recursos tecnológicos dentre tantos outros. É fundamental ressaltar, ainda, a luta constante para manter a cultura local para que esta não se perca ao longo dos anos.

O território é marcado pela exploração colonial portuguesa a qual, por meio do Rio São Francisco, possibilitou que muitos aqui chegassem em busca de mão de obra escrava e, um pouco mais tarde, de pedras preciosas. A pecuária foi grande responsável pela colonização deste espaço que foi ocupado pelas propriedades da Casa da Torre de Garcia D‘Ávila e, também, por meio de bandeiras organizadas pelo mestre de campo Antônio Guedes de Brito, proprietário da sesmaria da Casa da Ponte, dando início ao povoamento da região. Adentrando no sertão baiano, os bandeirantes instalaram muitas fazendas de gado, entre elas a fazenda “Morro” que originou o povoado de Bom Jesus.

A cultura territorial é marcada por uma grande quantidade de comunidades quilombolas, povos indígenas, vaqueiros, jagunços, cabras, cangaceiros, pescadores, remeiros entre outros. Povos esses que nascem e renascem nas histórias que atravessam as gerações, possibilitando, ainda, apresentar a figura de grandes senhores de terras, em que o coronelismo representou um importante capítulo da história do São Francisco.

De acordo com os dados do Plano, o território abriga várias populações tradicionais: Comunidades de Fundo de Pasto, em Brotas de Macaúbas e Oliveira dos Brejinhos; Comunidades Quilombolas em vários municípios, dentre eles Bom Jesus da Lapa; Comunidades dos Brejos, no município de Barra; Comunidades indígenas em Ibotirama, Muquém do São Francisco e Serra do Ramalho, aproximadamente, 1430 pessoas das aldeias Tuxá, Kiriri e Pankaru/Pataxó HãHãHãe vivendo numa área de 3062 ha (COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO..., 2008).

Figura 2 — Mapa do Território de Identidade Velho Chico

Fonte: (COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO..., 2008).

No ano de 1988, foi implantado o primeiro assentamento de reforma agrária, PA Fazenda Itacoatiara, em Barra. Atualmente, existem 75 assentamentos que abrangem 421.449 hectares aproximadamente, com cerca de 9.399 famílias assentadas. O Programa Cédula da Terra (PCT) e o Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF) (continuação do PCT) são outras formas de acesso à terra, com 16 projetos implantados (COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO..., 2008).

No entanto, é importante refletir que no que se remete à aquisição de terras no contexto nacional, a história apresenta fatos fundamentais, quando no ano de 1850, em 18 de setembro, foi aprovada a lei nº 601, lei de Terras, que permitia que grandes fazendeiros e políticos latifundiários adquirissem as terras (estabelecendo que essa aquisição seria permitida somente por meio de compra, venda ou doação da igreja) com o intuito de impedir que os negros pudessem se tornar donos das terras, visto que os trabalhadores eram desprovidos de recursos para tal aquisição. Tal fato iniciou um capítulo da história que evidenciou a exploração da força de trabalho desde os tempos mais remotos na sociedade brasileira, de modo que fica destacado o poder dos detentores do capital sobre os trabalhadores. Diante disso, é possível perceber que

o campesinato se constitui por pessoas que sobrevivem da venda da mão de obra barata que é explorada pelos latifundiários. Conforme destaca Marques (2008, p. 56),

> Na América Latina, a reprodução social do campesinato nunca esteve em situação tão crítica. Muitos camponeses são mantidos num estado permanente de semi ou sub proletarização, em condições de trabalho extremamente precárias, seja no campo ou na cidade. O trabalho temporário no corte de cana no Brasil é um exemplo dessa situação. Isto ocorre seja porque o recurso ao trabalho assalariado é o que permite ao camponês manter a posse de terra, seja porque é a alternativa encontrada para obtenção e renda necessária para o sustento.

Nesse contexto, os camponeses, quando não vendem a mão de obra, sobrevivem da produção de produtos da agricultura familiar, todavia, o agronegócio vem se expandido rapidamente, pois necessita de grande quantidade de terras para exploração, buscando formas de persuadir os camponeses a desocuparem as terras, dando espaço para a mecanização do campo. Nesse contexto, de um lado temos a produção de alimentos sustentáveis, do outro, temos a produção em larga escala de produtos transgênicos cultivados com uso de agrotóxicos.

Nessa perspectiva do agronegócio, foram implantados no Território Velho Chico dois projetos de irrigação, o Brejo da Barra e o Formoso A e H, em Barra e Bom Jesus da Lapa, respectivamente, com 15.451 ha de área irrigável, sendo que o maior, o Projeto Formoso, tem entre seus principais cultivos a banana, o mamão e o feijão, com espaço para a agricultura familiar e empresarial, gerando 7 mil empregos diretos e produzindo mais de 170 mil toneladas de alimentos (BRASIL, 2014).

No entanto, esse espaço acentua a desigualdade mascarada pela geração de empregos aqui considerados como exploração de mão de obra, pois, a produção de alimentos é exportada para fora do país, impedindo que os trabalhadores camponeses tenham acesso ao alimento selecionado para venda internacional. Na segunda metade do século XX, a região foi alvo de importantes investimentos como a construção de estradas, pontes sobre o rio, barragem e projetos de irrigação, desenvolvendo uma nova dinâmica e afetando, sobretudo, as populações com modos de vida tradicionais. Essas mudanças colocaram-na em situação de fragilidade social pelo fato de promoverem os interesses de um pequeno grupo em favor da circulação de capital.

1.5 Capital baiana da fé: Bom Jesus da Lapa – Bahia

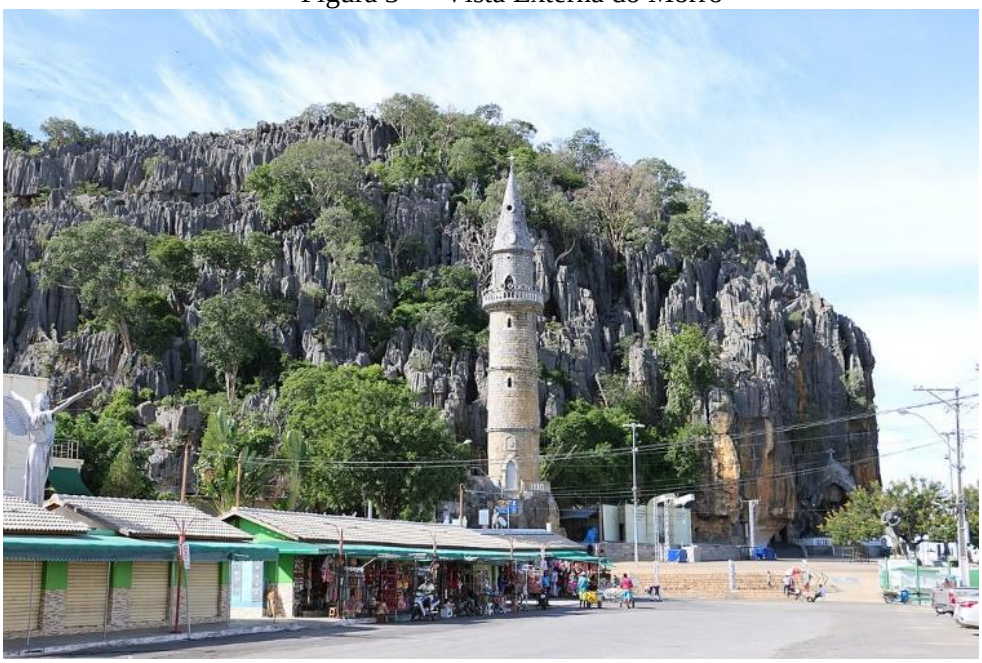
Com o objetivo de analisar as políticas instituídas pelo PAR em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a prática pedagógica das

Escolas do Campo no Território Velho Chico, realizamos este estudo na cidade de Bom Jesus da Lapa – Bahia. A cidade está situada na região centro-oeste do estado, na zona fisiográfica do Médio São Francisco que banha a cidade, percorrendo mais ou menos 70 km dentro o município, sendo inteiramente navegável.

Com dados obtidos com base no Plano Municipal de Educação (PME) à sua margem direita surge imponente e vistoso bloco de granito e calcário cheio de grutas e fendas estreitas que é o morro da Lapa, que fica situado no perímetro urbano da cidade. A história da encantadora cidade de Bom Jesus da Lapa inicia-se em Lisboa Portugal, no ano de 1657, quando do nascimento de Francisco de Mendonça Mar, aquele que após longa peregrinação com uma imagem da Mãe da Soledade e do Bom Jesus crucificado chegaria, no ano de 1691, a cidade. Ele avistou uma das mais espetaculares obras da natureza, o morro medindo 90 metros de altura e 2.000 metros de diâmetro.

Na época, havia a fazenda conhecida como Itaberaba, pertencente ao Conde da Ponte, onde diversos vaqueiros trabalhavam, pois vinham buscar o gado nas locas do morro, local onde habitavam os índios Tapuias.

Figura 3 — Vista Externa do Morro



Fonte: Wikipedia (2023).

Em sua morada, Francisco realizou diversos trabalhos sociais com os doentes, indígenas e aqueles que o procuravam, a sua fama chegou ao conhecimento do Arcebispo da cidade de Salvador, Dom Sebastião Monteiro David, que mandou chamar Francisco e, após estudos e

formação, foi ordenado Sacerdote. Ele retornou a Bom Jesus da Lapa e realizou diversas obras, dentre elas, a construção do Hospital Asilo. Barbosa (1996, p. 47) evidencia que

> Quando o monge chegou aqui, para Bom Jesus da Lapa, por volta de, como se presume, 1961, primeiro, deteve-se no povoado- sede da Fazenda "Morro", abaixo daqui sete quilômetros. Foi ali que ele soube da existência do Morro e da Gruta, naturalmente, depois que explicou os motivos de sua viagem pelo Sertão, em busca de um lugar ermo, solitário, onde pretendia recolhe-se para se dedicar à vida contemplativa, de expiação de suas faltas.

Entre as pessoas acolhidas pelo Monge, muitas decidiram residir aqui dando início à comunidade Arraial do Bom Jesus, com 128 casas e 250 habitantes. Em 18 de setembro de 1890, chamou-se Vila, tendo como o seu primeiro Intendente Luiz Aurélio de Abreu Viana, a vila estava vinculada à subdelegacia de Urubu de Cima, depois Rio branco e, atualmente, Paratinga.

Tiveram vários nomes este lugar sendo eles: Itaberaba, Itaberabá, Morro, Pedra Branca, Morro da Lapa, Lapa do Bom Jesus e, finalmente, Bom Jesus da Lapa. Foi após uma visita histórica do govenador José Joaquim Seabra que a Vila foi elevada à condição de cidade, no dia 31 de agosto de 1923, conforme o Decreto Lei de nº 1.682.

Permeada pelos mais diversos aspectos religiosos, os moradores carinhosamente a chamam de capital baiana da fé por receber anualmente um total de aproximadamente 700 mil visitantes no período da romaria (manifestação religiosa promovida pela igreja católica), iniciando-se com a romaria da Terra e das Águas (julho); romaria do Bom Jesus (agosto), romaria Nossa Senhora da Soledade (setembro) dentre outras nos meses subsequentes como a de Nossa Senhora Aparecida, no mês de outubro, e a de Santa Luzia, no mês de dezembro, com um fluxo menor que a dos meses mencionados anteriormente.

Nesse emaranhado religioso, cabe aqui ressaltar a romaria da Terra e das águas que teve início no final da década de 1970, realizando-se até hoje com diversas temáticas e plenarinhos organizados a fim de debater questões que traduzem a luta do povo pela terra, água, libertação do latifúndio e direitos humanos que abarcam as populações campesinas. Tem como partícipes: lavradores, agricultores, assentados, acampados, ribeirinhos, posseiros e quilombolas e povos que subdividem a diversidade presente no campo do nosso município.

Essas discussões materializaram o fortalecimento dos movimentos sociais que lutam por direitos e garantias da classe trabalhadora contra as várias formas de opressão em diversos níveis, a exemplo da Comissão Pastoral da Terra (CPT); da Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP) e do Movimento dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (CETA).

O crescimento do capitalismo trouxe consigo uma grande preocupação, a de manter o trabalhador rural no campo, para que sua mão de obra fosse explorada, todavia, com a ascensão dos movimentos sociais acima mencionados, e sua luta foi de encontro às pressões capitalistas, assim, a história passou a ser contada de forma diferente, uma vez que é na voz desses povos que se constitui a identidade da Educação do Campo a qual se contrapõe ao modelo que o capital quer inserir, como é o caso do agronegócio. O direito à educação somente será garantido no espaço público, pois a luta se dá no campo das políticas públicas e o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público. Os movimentos sociais devem ser guardiões desse direito e o Estado deve ouvir, respeitar e traduzir em políticas públicas as demandas do povo que vive no campo.

Com a maior parte da população residente na parte rural, o município tem como atividade econômica: a agricultura, o comércio, a pesca e o turismo religioso. Nesse sentindo, Steil (1996) aponta que, na segunda metade do século passado, o esforço econômico se dava em modernizar a estrutura agrária do Vale do São Francisco, região na qual Bom Jesus da Lapa se insere classificando a cidade em dois grupos que ilustravam os aspectos econômicos do município sendo eles: os pequenos produtores com o cultivo de grãos (milho, feijão entre outros) e os grandes latifundiários, com sistema de produção tecnológica avançada, caracterizando uma grande área conhecida como Perímetro Irrigado do Projeto Formoso.

Utilizamos como critério para a escolha do município a condição de ter maior extensão territorial no Velho Chico, ser sede do Núcleo Regional de Educação 02, de acordo com o Decreto nº 16.722/2016, que altera o anexo único do Decreto nº 15.806/2014, e dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação. Diante disso, Bom Jesus da Lapa é "polo" dos municípios que compõe o Território Velho Chico, dada sua grande relevância para os demais municípios.

1.6 Panorama educacional da cidade de Bom Jesus da Lapa

A pesquisa aqui descrita foi realizada no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia também conhecido como capital baiana da fé, o referido município é considerado um exemplo de "concentração fundiária", como destaca a pesquisa *Entre querer e poder* que trata do lugar da escola nos projetos de vida de jovens do campo em um contexto de modernização agrícola, realizada pela Professora Doutora Edna Moreira (2021, p. 37). Segundo ela,

> Ele é um exemplo de concentração fundiária, ao mesmo tempo, possui uma história de organização, enfrentamento e resistência, evidenciando por meio dos 10 Projetos de Assentamento de Reforma Agrária e 16 Comunidades Remanescentes de Quilombo.

A cidade se destaca também no âmbito nacional, pois é referência de resistência do movimento negro, uma vez que no ano de 1993 teve a comunidade de Rio das Rãs como a primeira a ter suas terras oficialmente reconhecidas como comunidade remanescente de Quilombo.

A educação em Bom Jesus da Lapa conta com 55 escolas, destas temos 30 distribuídas nas comunidades localizadas no campo e 25 localizadas na cidade. O Município escolhido destaca-se, ainda, com um número acima de 15.000 (quinze mil) habitantes residentes no campo, sendo este um dos critérios utilizados para determinar a escolha da cidade dentro do Território de Idade Velho Chico, como é possível observar na representação da Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 — Número de habitantes da cidade de Bom Jesus da Lapa

População Bom Jesus da Lapa	
População Urbana	20.381
População Rural	43.099
Total	63. 480

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE). Censo Demográfico (2010).

Diante dos dados da Tabela 1 percebemos que a cidade de Bom Jesus da Lapa tem grande concentração da sua população residente no campo, o que denota uma forte presença da agricultura como fonte de renda e sobrevivência. Embora em alguns espaços do campo a fonte de renda esteja concentrada nas mãos dos empresários que modernizaram o campo. Esse processo denota o movimento do capital na sua fase de crescimento que usa a mão de obra de homens e mulheres em favor das suas necessidades.

As escolas municipais estão distribuídas entre o campo e a cidade. Na cidade, há 08 centros de educação infantil com ofertas de creche e pré-escola; há 11 escolas que atendem à modalidade dos anos iniciais e EJA; 06 escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental de nove anos e EJA. É importante salientar que modalidades estão presentes ainda em todas as escolas do campo acima mencionadas. Quanto ao número de matrículas, é possível observar sua distribuição no campo e na cidade conforme nas Tabela 2 e 3, que seguem.

Tabela 2 — Dados das escolas do campo

Ano	Escolas campo	Nº de alunos	Modalidade				
			Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	EJA
2021	30	6.197	354	583	1.812	1.978	1.470
2022	30	5.840	369	603	1.801	1.820	1.247

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de 2021/2022 e do portal do Qdu.com.br.

Tabela 3 — Dados das escolas da cidade

Ano	Escolas cidade	Nº de alunos	Modalidade				
			Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	EJA
2021	25	9.334	1.063	1.388	3.374	2.743	766
2022	25	8.547	994	1.219	3.419	2.411	504

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de 2021/2022 e do portal do Qdu.com.br.

As Tabelas 2 e 3 apresentam um panorama das matrículas na educação municipal, demonstrando um crescimento de matrículas na rede, sobretudo se considerarmos o cenário da pandemia da covid-19[2], quando muitos alunos da rede privada migraram para a rede pública municipal. Sobre a Educação do Campo no município, no ano de 2021, tivemos um percentual de 6.197 alunos matriculados e no de 2022 um total aproximado de 5.840. Segundo informações do setor do Censo escolar da Secretaria Municipal de Educação, esses números do presente ano são aproximados, uma vez que estamos em processo de atualização das matrículas da rede.

Sobre o Ensino Superior público, Bom Jesus da Lapa dispõe da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) com os cursos de Engenharia elétrica e Engenharia Mecânica; Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Administração e Bacharelado em Ciências Contábeis; Universidade Aberta do Brasil (UAB) com os curso de Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras e Licenciatura em Matemática, além do Instituto Federal Baiano (IFBAIANO) que oferece curso superior em Agronomia.

Com relação à escolha das escolas diretamente ligadas à pesquisa, buscamos aquelas situadas no campo, considerando as escolas de grande porte, com o maior número de alunos matriculados; escolas com um maior número de programas do PAR sendo implementados. Após um levantamento dos dados ora delimitamos, este estudo selecionou 02 (duas) escolas dentre as 30 (trinta) situadas no campo, como apresentado no Quadro 3, a seguir.

[2] É uma doença causada por um vírus que é transmitido principalmente por meio de gotículas geradas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou exala. Essas gotículas são muito pesadas para permanecerem no ar e são rapidamente depositadas em pisos ou superfícies. O primeiro caso no Brasil foi registrado em fevereiro de 2020.

Quadro 1 — Escolas do campo selecionadas quanto ao porte em número de alunos

Escola Municipal	**Nº de alunos**	**Programas do PAR**	**Localidade do campo**
Centro Educ. Formoso A Setor 33	518	Brasil na escola; Educação e Família; Mais Alfabetização; Educação conectada;	Perímetro Irrigado Formoso
Núcleo Educ. Batalha	400	Brasil na escola; Educação e Família; Mais Alfabetização; Educação conectada;	Assentamento Fruticultura

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações do Censo escolar (2022) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Com base nos dados do Quadro 3, contextualizaremos as comunidades do campo em que as escolas supracitadas estão situadas. Traçamos este estudo nas localidades do campo conhecidas como: Distrito Irrigado Formoso e Assentamento Fruticultura.

1.6.1 O Distrito Irrigado Formoso

O Perímetro Irrigado Formoso teve seu início na década de 1970 em função de estudos com a finalidade de identificar o potencial de irrigação do Vale do São Francisco. O projeto Formoso, inicialmente, foi dividido em Projeto Formoso A e Projeto Formoso H com uma área bruta total de 19.500 hectares, dos quais 12.100 hectares de área irrigável, cujo propósito foi promover o desenvolvimento agropecuário da região. A Figura 4, adiante, representa um panorama do referido projeto.

Figura 4 — Vista panorâmica do Projeto Formoso

Fonte: adaptado de Bom Jesus da Lapa Notícias (2023).

É fundamental destacar as palavras de Coelho Neto (2004, p. 109) quando afirma acerca do Projeto Formoso e destaca que

> [...] a conformação espacial do antigo Projeto Formoso foi reestruturada, resultando na criação de dois perímetros, os Projetos de Irrigação Formoso "A" e Formoso "H", que, embora considerados distintamente nas estatísticas da Codevasf, apresentam contiguidade espacial e são geridos pelo mesmo distrito de irrigação. A implantação da irrigação em Serra do Ramalho, conforme estava previsto, poderia dar outro rumo à história. O desinteresse público em viabilizar a irrigação no Projeto de Colonização Serra do Ramalho reforça a ideia de que esta técnica não se destina à população pobre do campo.

Este projeto foi desenvolvido pelo governo federal e implantado por meio da Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF), às margens do Rio Corrente, em uma região do município de Bom Jesus da Lapa. O projeto Formoso é um campo direcionado para uma cultura irrigada, com grande influência de recursos tecnológicos, além de ser também considerado um polo de fruticultura estimado como o maior produtor de banana da Bahia e o segundo maior do país. O cultivo de outras frutas também se destaca na região, tais como o mamão, a manga, a melancia, dentre outras.

É importante enfatizar que dessa área distribuída a maior parte foi destinada aos empresários, restando uma pequena parte aos colonos, embora a ideia inicial era que este espaço possibilitasse amenizar as desigualdades. Todavia, a distribuição desigual dos lotes contribuiu

para acentuar ainda mais os ditames capitalistas implícitos na distribuição das terras. Conforte destaca Mészáros (2011, p. 183), o “capital em si não passa de um modo e um meio dinâmico de mediação reprodutiva, devorador e dominador”. Desse modo, fica perceptível a discrepância entre o agronegócio e a agricultura familiar.

No que diz respeito à escolarização o espaço do Projeto Formoso, atualmente, compreende um número de 03 (três) escolas localizadas em setores distintos, criadas em épocas diferentes, com o intuito de atender à luta dos produtores e colonos por escolas que garantam a educação dos seus filhos.

Figura 5 — Vista da parte interna do Centro Educacional Formoso A (Setor 33)

Fonte: Plano da gestão da escola (2021).

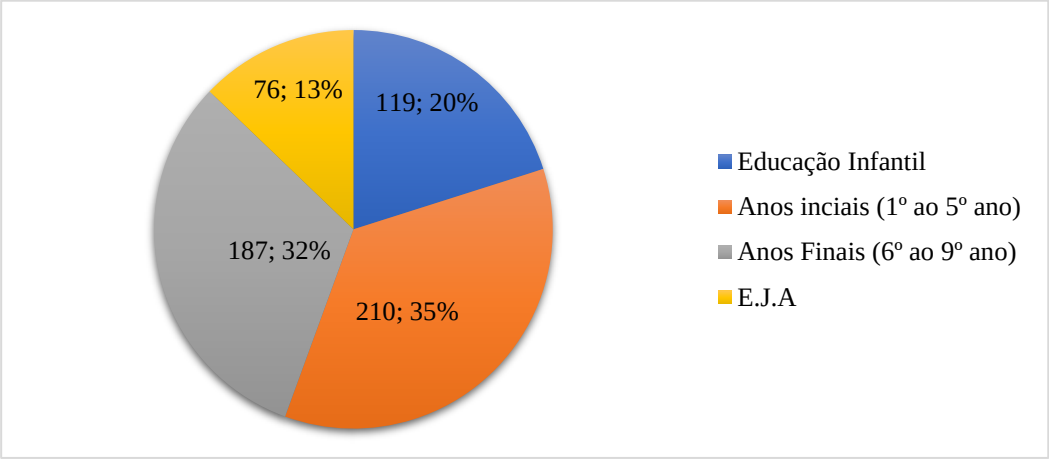
Essa pesquisa foi realizada em uma escola que fica situada na Vila do Setor 33 localizada no “Distrito de irrigação Formoso A”, assim intitulado devido às operações e à manutenção da infraestrutura de todo o perímetro, zona rural de Bom Jesus da Lapa. A comunidade fica a 35 quilômetros da sede do município, tendo seu acesso pela rodovia 349, a direita seguindo em estrada de chão e canais que levam irrigação às áreas de plantio. A comunidade dispõe de algumas ruas asfaltadas, energia elétrica e água encanada, bem como posto de saúde, praça, quadra e outras áreas de lazer, conforme ilustra a Figura 6, a seguir.

Figura 6 — Vista panorâmica da Vila do Setor 33

Fonte: Bom Jesus da Lapa Notícias (2023).

O Centro Educacional Formoso "A" foi inaugurado em 1988, no entanto, só foi autorizado legalmente pelo decreto municipal, nº 122, de 21/06/1994. A escola atende 592 alunos matriculados distribuídos nas modalidades de Educação Infantil, Anos iniciais, Anos finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), como é possível verificar pelo Gráfico 1, que segue.

Gráfico 1 — Matrícula Centro Educacional Formoso A Setor 33 (2021)



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo escolar (2021) fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno, a escola tem no total 24 turmas na unidade de ensino pesquisada. No que diz respeito aos recursos humanos, a distribuição se dá conforme descrito no Quadro 4, a seguir:

Quadro 2 — Recursos humanos Centro Educacional Formoso A (Setor 33)

Funcionários na escola	Quantidade	Tempo serviço na escola
Professores (as)	24	29 / 04 anos
Auxiliares de Serviço gerais	03	10 / 03 anos
Merendeira	01	15 anos
Diretor (a)	01	20 anos
Vice-diretores	02	29 / 18 anos
Secretaria escolar	02	10 / 04 anos
Coordenador Pedagógico	03	29 / 13 anos
Guarda Noturno	02	21 / 14 anos

Fonte: elaborado pela autora com base no Plano de Gestão (2021) do Centro Educacional Formoso A (Setor 33).

No que diz respeito ao espaço físico, o Quadro 5detalha suas dependências e fica evidente o quanto a Escola do Campo neste Município encontra-se em excelentes condições em sua estrutura física para atender aos alunos

Quadro 3 — Dependências Físicas da escola

Espaço físico	Nº	Situação
Biblioteca	01	Em condições de funcionamento.
Cozinha	01	Iluminada em boas condições.
Refeitório	00	Em construção
Laboratório de informática	00	Em construção
Laboratório de ciências	00	Em construção
Quadra de esportes coberta	01	Em boas condições de funcionamento.
Parque infantil	01	Em boas condições de funcionamento.
Pátio descoberto	00	Área cimentada que requer adaptação
Pátio coberto	02	Pouco ventilado e pouco amplo
Sala para leitura	01	Pouco ventilado /mobiliado.
Sala de aula	17	Amplas, iluminadas e pouco ventiladas
Sala para diretoria	01	A sala da diretoria é conjugada com a secretaria.
Sala para os professores	01	Ampla e iluminada, porém não ventilada.
Sala de recurso	01	espaço iluminado, pouco amplo e sem ventilação
Banheiros para os professores	01	Amplo e iluminado
Banheiros para os alunos	11	Amplos, iluminados, e com acessibilidade
Água via rede pública	Sim	Água encanada e tratada.
Energia via rede pública	Sim	----------
Rede de esgoto via rede pública	Não	A escola possui apenas fossa.
Coleta de lixo periódica	Sim	Coletado uma vez por semana.
Dispensa	01	O espaço em boas condições.
Água filtrada	Sim	A escola possui apenas um bebedouro filtro.
Internet	Sim	A unidade possui internet razoável
Banda larga	Não	----------
Escola com acessibilidade	Sim	A estrutura foi adaptada

Fonte: Plano de Gestão Educacional (2021) do Centro Educacional Formoso A (Setor 33).

1.6.2 O Assentamento Batalha

A outra unidade de ensino pesquisada também está situada em uma comunidade do campo conhecida como Assentamento Batalha, constituída por cinco microrregiões sendo elas: Batalha sede, Curral das Vargens, Renascer, Fruticultura e Ribeirinho.

O Assentamento Batalha teve sua origem a partir da desapropriação da Fazenda Batalha, em junho de 2002, a área desapropriada correspondeu a 14, 9 mil hectares, onde foram assentadas 450 famílias que estão divididas em 04 assentamentos. Formada pelos mais diversos povos oriundos de várias regiões do país, atendendo em sua maioria alunos da comunidade quilombola Quilombo Nova Batalhinha, além de assentamentos adjacentes possibilitando uma ampla diversidade cultural no espaço escolar.

Figura 7 — Vista panorâmica Assentamento Batalha

Fonte: acervo cedido pela gestão da escola (2023).

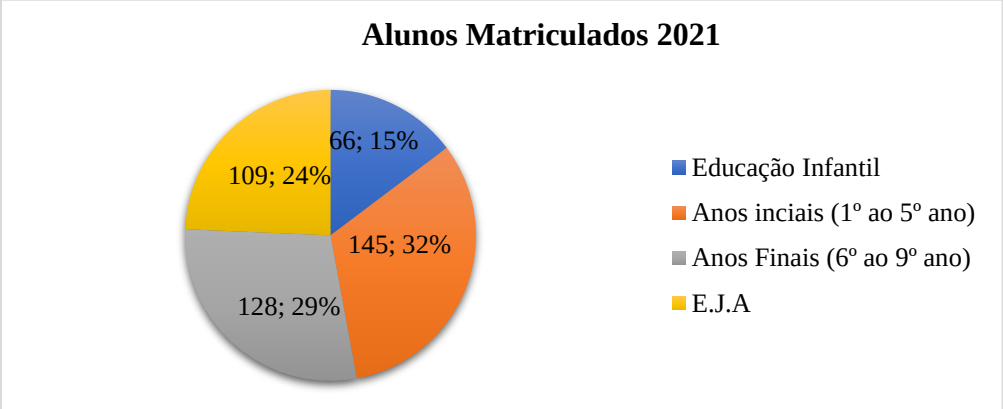
A escola Núcleo Educacional Batalha, inaugurado em 26/08/2006, fica a 50 km da sede do município de Bom Jesus da Lapa, tendo seu acesso principal pela BA-160, atualmente por uma estrada de cascalho que liga a cidades de Bom Jesus da Lapa e Malhada.

Figura 8 — Vista interna do Núcleo Educacional Batalha

Fonte: acervo cedido pela gestão da escola (2023).

A escola atende 448 alunos matriculados distribuídos nas modalidades de Educação Infantil, Anos iniciais, Anos finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme especificado no Gráfico 2, que segue.

Gráfico 2 — Matrícula (2021) do Núcleo Educacional Batalha



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo escolar (2021) fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno, a escola tem no total 21 turmas na unidade de ensino pesquisada. Sobre aos recursos humanos, há na escola a distribuição dos recursos humanos conforme demonstrado no Quadro 6, a seguir:

Quadro 4 — Recursos humanos Núcleo Educacional Batalha

Funcionários na escola	**Quantidade**	**Tempo serviço na escola**
Professores (as)	13	17 / 01 ano
Auxiliares de Serviço gerais	04	03 / 01 ano
Merendeira	01	14 anos

Funcionários na escola	Quantidade	Tempo serviço na escola
Diretor (a)	01	04 anos
Vice-diretores	----------	----------
Secretaria escolar	01	16 anos
Coordenador Pedagógico	01	04 anos
Guarda Noturno	02	14 anos

Fonte: elaborado pela autora com base no Plano de Gestão 2021 do Núcleo Educacional Batalha 2021

Sobre o espaço físico desta escola, apresentamos sua distribuição de acordo especificado no Quadro 7, adiante. Cabe destacar, também, o quanto a Escola do Campo neste Município encontra-se em excelentes condições em sua estrutura física para atender aos alunos

Quadro 5 — Dependências físicas da escola

Espaço Físico	Nº	Situação
Biblioteca	0	——
Cozinha	01	Perfeito estado
Refeitório	01	Em andamento
Laboratório de informática	0	——
Laboratório de ciências	0	——
Quadra de esportes coberta	01	Perfeito estado
Parque infantil	0	——
Pátio descoberto	01	Perfeito estado
Pátio coberto	02	Perfeito estado
Sala para leitura	01	Perfeito estado
Sala de aula	12	Perfeito estado
Sala para diretoria	01	Perfeito estado
Sala para os professores	01	Perfeito estado
Sala de recurso	01	Perfeito estado
Banheiros para os professores	01	Perfeito estado
Banheiros para os alunos	07	Perfeito estado
Água via rede pública	0	——
Energia via rede pública	01	——
Rede de esgoto via rede pública	0	——
Coleta de lixo periódica	0	——
Dispensa	01	Perfeito estado
Água filtrada	01	Perfeito estado
Internet	01	Boa
Banda larga	01	Perfeito estado
Escola com acessibilidade	0	——

Fonte: Plano de Gestão Educacional (2021) do Núcleo Educacional Batalha.

Vale destacar que, no âmbito do Município de Bom Jesus da Lapa, das 30 escolas do campo todas possuem coordenador pedagógico em suas unidades de ensino, dos servidores municipais que compõem as escolas do campo temos professores efetivos, no entanto, em sua maioria são contratados, muitas vezes, via de indicação política. Tal realidade acarreta um agravante no que tange à qualidade do ensino nas escolas campesinas, uma vez que o

apadrinhamento político não considera, via de regra, a formação, tampouco a experiência com a docência.

No espaço da Secretaria Municipal de Educação, temos um Núcleo de Educação do Campo dividido em 04 regiões com coordenadores de rede específicos com o intuito de acompanhar o trabalho dos docentes nas escolas do campo.

1.7 Participantes da pesquisa

Cada pessoa envolvida neste estudo exerceu um papel fundamental para sua concretização. Trazemos aqui os seguintes envolvidos: a Técnica do PAR e as coordenadoras de rede de Educação do Campo, enquanto figuras ligadas ao poder público local, os professores/professoras, bem como os coordenadores/coordenadoras pedagógicas das Escolas do Campo, enquanto pessoas que vivenciam cotidianamente o chão da sala de aula nas comunidades do campo.

A priori, a coleta de dados foi realizada com pessoas que atuam nas secretarias municipais de educação por meio de uma entrevista semiestruturada. O Quadro 8, adiante, apresenta os participantes da pesquisa e seus pseudônimos.

Quadro 6 —Grupo A (gestão pública municipal)

Grupos	Participantes	Pseudônimos	Quant.
Grupo A: gestão pública Municipal	Técnica Responsável pelo PAR;	T.P. BJL	01
	Coordenadoras Mun. de rede das Escolas do Campo;	COR. SEMED 1	01

Fonte: elaborado pela autora em fevereiro de 2022.

A posteriori, foram encaminhados os questionários para os participantes, conforme relacionado no Quadro 9, a seguir.

Quadro 7 —Grupo B e C (Escolas do Campo)

Instituição	Grupos	Participantes	Pseudônimos	Quant.
Escolas do campo	Grupo B: Docentes	Professor de uma Escola do Campo	P 01: Girassol	02
			P 02: Alecrim	
	Grupo C: Coordenadores Pedagógicos	Coordenador Pedagógico Escola do Campo	CP 01: Mandacaru	02
			CP 01: Cacto	

Fonte: elaborado pela autora em fevereiro de 2022.

Diante do exposto tivemos um total de 06 pessoas envolvidas na pesquisa, o que possibilitou diversos olhares sobre o tema em estudo desde a visão dos que estão no espaço da

Secretaria Municipal de Educação que recebem e direcionam as políticas emergidas do Estado, até os professores que atuam diretamente com aplicabilidade destas em correlação com contexto da sala de aula. Sabemos que a ética na pesquisa científica é um procedimento metodológico indispensável para o trabalho, independente da abordagem do estudo. Desse modo, esta investigação teve a pretensão de fazer o seu percurso com rigor ético necessário, foram escolhidos pseudônimos para os envolvido neste estudo relacionados ao local da pesquisa de modo a preservar a identidade dos participantes. Utilizamos os termos de livre consentimento para participação da pesquisa, cujos objetivos foram esclarecidos aos envolvidos, destacando a finalidade do estudo e suas contribuições para a educação pública municipal da cidade de Bom Jesus da Lapa.

1.8 Instrumentos de coleta de dados

Com o intuito de responder aos objetivos delineados, bem como desvelar as múltiplas determinações da realidade investigada, dentre as técnicas de coletas de dados que melhor se adequaram ao objetivo do trabalho e consideradas mais relevantes para a pesquisa de campo, utilizamos: a análise documental, a entrevista semiestruturada e os questionários.

Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica das políticas públicas implementadas pelo PAR no Município de Bom Jesus da Lapa, mais especificamente nas Escolas do Campo, seguida de uma análise documental da BNCC, com a finalidade de observar quais os objetivos, fundamentos teóricos. Também recorremos à análise das políticas do PAR que sustentam sua implementação.

Em seguida, um estudo do Plano Municipal de Educação (PME 2014/2024); dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo e dos Referenciais Curriculares Municipais foi realizado no sentido de identificar como estes documentos pensam as políticas para a Educação do Campo. O objetivo foi compreender quais as legislações referentes à política estão presentes nos municípios, com garantia de uma política educacional de qualidade para os povos do campo e, consequentemente, como a BNCC tem sido implementada nas práticas educativas dos professores campesinos.

Por fim, também foram analisadas as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, bem como a Resolução Conselho Nacional de Educação 01, de abril de 2002, não apenas como ponto de partida, mas como ponto de formulações de questionamentos, confrontado com os demais instrumentos utilizados, cujo propósito foi compreender a aproximações e/ou distanciamentos com objetivos deste estudo. Ludke e André (1986, p. 38) afirmam que

> [...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, ou seja, complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Após a fase inicial, partimos para um momento, aqui intitulado de fase intermediária, que se concretizou com as entrevistas semiestruturadas que tiveram a finalidade de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento deste estudo, além visou a proporcionar a interação entre os sujeitos, partindo do ponto de vista da Secretaria Municipal de Educação (Secretária de Educação e Coordenadores Municipais de Educação do Campo). Isso foi possível em razão de a entrevista semiestruturada ser caracterizada pela flexibilidade do seu roteiro, em que os depoentes têm a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

O uso da entrevista como instrumento de coleta de dados permite "[...] uma descrição adequada das características de um grupo" (RICHARDSON, 1999, p. 189). Isso possibilita ao entrevistador e entrevistado uma relação e interação, por meio de uma conversa que respeita os limites éticos dos depoentes. Ludke e André (1986, p. 33-34) revelam que

> Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. [...]na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

As entrevistas foram aplicadas especificamente a cada um dos envolvidos sendo realizadas no instante e local da preferência escolhido por eles de forma presencial, o que possibilitou um momento de reflexões e vivências acerca do objeto estudado.

Foram realizados ainda nessa segunda fase os questionários estruturados por meio de questões abertas e fechadas. Gil (2007, p. 131) reforça que "a principal vantagem das questões abertas é a de não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas". Dessa forma, os questionários foram enviados por endereço eletrônico para 01 (um) professor e 01 (um) coordenador pedagógico de cada uma das escolas do campo escolhidas com o intuito de coletar informações sobre como os professores e coordenadores pedagógicos, que atuam diretamente no contexto da sala de aula, vivenciam as práticas impostas pela BNCC em contrapartida à realidade do campo. Assim sendo, Martins (2008, p. 36) nos reforça que:

> O questionário é um importante e popular instrumento de coleta de dados para a pesquisa social. Constitui-se de uma lista ordenada de perguntas que são encaminhadas para potenciais informantes, selecionados previamente. O

> questionário tem que ser respondido por escrito e geralmente, sem a presença do pesquisador.

Cada etapa da coleta de dados foi dividida em grupos que compreendam cada tipo de universo estudado e documento analisado. Esta subdivisão facilitou as reflexões acerca da concepção que cada depoente, de modo que foi viável expor sua vivência integrada ao seu contexto social. Tal distribuição está representada no Quadro 10, a seguir.

Quadro 8 — Participantes da pesquisa subdivididos em grupos e instrumentos de coleta de dados

Instituições	**Grupos**	**Instrumento De Coleta De Dados**
Secretaria Municipal de Educação	Grupo A: Técnica do PAR e Coordenadores Municipais de Educação do Campo	Entrevista Semi-estruturada
Escolas Municipais do Campo	Grupo B :Docentes	Questionário
	Grupo C:Coordenadores Pedagógicos das escolas do campo	Questionário

Fonte: elaborado pela autora em fevereiro de 2022.

Após o momento de coletas de dados, partimos para a transcrição das entrevistas, posteriormente, à organização dos dados para que, à luz do materialismo Histórico-Dialético, foram analisadas considerando a visão do conjunto, para que assim fosse possível avaliar a dimensão de cada elemento. Segundo Konder (2008, p. 35), “Se não enxergamos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando – a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral”. Nesse sentido, parafraseando este autor, compreendemos que a realidade é muito mais rica do que o conhecimento que temos dela.

1.9 Tratamento e análise dos dados

Para a análise dos dados, tivemos como referência o Materialismo Histórico-dialético, uma vez que a dialética “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 08).

Corroborando essa afirmação, temos Kosik (1976, p. 114) quando destaca que

> O materialismo dialético é uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como numa verdade de última instância, mas penetra até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que cria a realidade social.

Após a coleta de dados, os achados da pesquisa empírica foram organizados e divididos em grupos que compreendam cada tipo de universo estudado e documento analisado considerando de forma idônea a postura ética do pesquisador e seu rigor científico. Os dados já agrupados e sistematizados foram confrontados com o referencial teórico.

Elegemos a análise de conteúdo para apreciação das evidências encontradas nos documentos oficiais, entrevistas e questionários aplicados aos colaboradores da pesquisa. Segundo Martins (2008, p. 38),

> A análise de conteúdo é uma técnica para se estudar e analisar a comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa. Buscam – se inferências confiáveis de dados e informações com respeito a determinado contexto, a partir dos discursos escritos ou orais de seus autores.

Esta fase foi fundamental, uma vez que diante dos resultados significativos, o pesquisador realiza as inferências e as interpretações considerando os propósitos dos objetivos previstos. Conforme o desenrolar do estudo, à medida que novos significados foram sendo revelados, eles foram confrontados com a literatura, outrora estudada, com o intuito de referendar pesquisadores a fim de dar maior consistência às informações coletadas.

À luz do materialismo histórico-dialético, evidenciamos as categorias totalidade, *práxis*, contradição e mediação, seguiremos as conduções metodológicos de Bardin (2011) acerca da análise de conteúdo, a qual enfatiza três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados.

Inicialmente, realizamos a seleção dos documentos que foram estudados, em seguida, as transcrições de forma sistemática dos trechos que melhor se adequaram a esta pesquisa. Ainda nessa etapa, procedemos a organização e transcrição dos questionários de acordo com as categorias de seleção que cada depoente será subdividido. Bardin (2011) enfatiza que as categorias devem estar relacionadas com as intenções do investigador, a questão e os objetivos da pesquisa.

Caminhando para a fase exploratória do material da pesquisa, após o agrupamento dos questionários, entrevistas e documentos analisados, realizamos a sua estruturação considerando o materialismo histórico-dialético e suas categorias de análise, outrora mencionadas.

Ao final, no que se refere ao tratamento dos resultados, é importante enfatizar as palavras de Godoy (1995), quando destaca que a análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2011), consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte.

Nessa perspectiva, buscamos compreender as contradições implícitas no contexto histórico que está impregnado em cada fragmento coletado na pesquisa. Bardin (2011) destaca que as categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, isto é, em função apenas da teoria ou após a coleta de dados. Em se tratando desta pesquisa, as categorias estão definidas *a priori*, como explícito na justificativa.

Sabemos que a ética na pesquisa científica é um procedimento metodológico indispensável para o trabalho, independente da abordagem do estudo. Desse modo, esta investigação tem a pretensão de fazer o seu percurso com rigor ético necessário, considerando desde a escolha dos nomes para os envolvido neste estudo, ao local da pesquisa.

2 O ESTADO DA ARTE NA BUSCA DO CONHECIMENTO: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO (2017 – 2021)

"Quem põe com carinho a semente
Pra alimentar a nação
Amarelos são os campos floridos"
Beth Carvalho, 1998.

O presente capítulo trata do mapeamento do campo científico o qual tem proporcionado cada vez maiores contribuições e possibilidades de transformação da realidade educativa por meio da expansão das pesquisas. Aqui buscamos em um conjunto de produções acadêmicas brasileiras, discussões referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à prática docente em Escolas do Campo, com base em dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no recorte temporal de 2017 a 2021. Foi realizada uma pesquisa de levantamento bibliográfico do tipo "estado da arte" ou "estado do conhecimento", considerando que este tipo de pesquisa está associado aos levantamentos do que está produzido em espaços acadêmicos acerca de determinado assunto. "Um estado do conhecimento não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas" (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 172).

2.1 A trilha do estado da arte

As pesquisas de estado da arte ou do conhecimento são realizadas por meio de um processo analítico e dinâmico, com base em dados quantitativos, sobre os quais apresentam considerações de natureza qualitativa, disponibilizados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES que tenham aproximação com o objeto de pesquisa intitulado *Base nacional comum curricular (BNCC) contradições na prática pedagógica das Escolas do Campo no Território do Velho Chico*.

Falar dos povos do campo remete a uma história que vem, ano após ano, perpassando por um processo de desvalorização, que cria uma representação social estereotipada, como a imagem do caipira atrasado, por diversas vezes, ilustrada com o auxílio da literatura, da

medicina e dos textos diversos que circulam por meio da mídia (ANTUNES-ROCHA *et al.*, 2012).

Cabe destacar que no cenário nacional atual, sobretudo nos espaços campesinos, temos uma sociedade marcada por princípios orientados pela doutrina econômica neoliberal. Por esta ótica, a orientação — especialmente a partir dos anos 1990 — é privatizar os serviços e bens públicos, sobretudo, a educação. Esse processo se dá retirando a participação do Estado na economia, com a finalidade de que o capital se estabeleça e cresça com base nas leis do mercado. No cenário deste emaranhado jogo de interesses, emerge o Movimento pela Base (MPB) [3], sob a ótica neoliberal, e com ele as reformas educacionais que estão sendo aprovadas sem considerar as posições e demandas de quem está diretamente envolvido no contexto educativo, como é o caso dos professores e professoras, dos estudantes, entre outros segmentos da sociedade civil.

Embora a educação esteja posta na Constituição Federal de 1988 como "direito de todos" e não deva ser tratada como mercadoria, ela tem sido um item cada vez mais distante da realidade dos brasileiros e brasileiras, sobretudo, daqueles/as que utilizam a terra para sua sobrevivência. Diante desta contextualização, faz-se necessário conhecer o que está sendo pesquisado acerca da temática supracitada e como essas pesquisas têm sido desenvolvidas.

Nesse sentido, foi realizado um levantamento sobre as produções em nível de mestrado e doutorado, com recorte temporal de 2017 a 2021, ano de início do processo e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) até o ano em curso. Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 41), "esses estudos possibilitam uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas, bem como suas características e foco".

Em vista de tudo que foi mencionado é perceptível a grande relevância desse estudo uma vez que a construção do conhecimento não se dá de forma isolada, mas, na ação coletiva outrora realizada por diversos pesquisadores.

A pesquisa foi dividida em quatro partes. A primeira apresenta o percurso da busca e a constituição da linha do tempo de como foi trilhada toda a trajetória da pesquisa descrevendo o caminho realizado na plataforma digital: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Na

[3] Os sujeitos individuais que fazem parte do MPB desde a sua fundação estavam ora no Estado e ora no mercado como apresentamos. Essas relações entre público e privado são muito tênues quando tratamos de políticas educacionais no atual momento histórico, político e social. Conforme Peroni e Caetano (2015), esse grupo é composto de grandes instituições privadas articuladas com instituições educacionais globais, visando a promover mudanças na educação dos países, especialmente no currículo e na avaliação, consequentemente, na formação docente, entre outros.

segunda parte, estudos de revisão: o que dizem as pesquisas, é apresentada a análise dos resultados encontrados. Por fim, são traçadas algumas considerações acerca dessa atividade tão relevante para formação enquanto pesquisadora, bem como as lacunas e fragilidades que emergiram no processo de investigação.

2.2 O percurso da busca: a constituição da linha do tempo

Inicialmente, ao pesquisar no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o título do trabalho *Base nacional comum curricular (BNCC) contradições na prática pedagógica das Escolas do Campo*, nenhum resultado foi encontrado, o que deu indícios de que o trabalho é inédito. No entanto, ao persisti na busca com o intuito de alcançar as pesquisas e estudos acerca da temática mencionada, foram adotados elementos para restringir a busca, como a localização das produções. Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos, da introdução e dos resultados encontrados nos trabalhos. Por fim, a análise das informações propostas por esses estudos.

Com o intuito de realizar uma busca com maior exatidão, foi desmembrado o tema de pesquisa em três descritores, sendo eles: “Base Nacional Comum Curricular AND Escolas do Campo”; “Base Nacional Comum Curricular AND Prática Pedagógica”; “Escolas do Campo AND Prática Pedagógica” todos garfados apenas com a inicial da palavra maiúscula, com a utilização do operador boleano *AND* com o objetivo de criar relações entre a pesquisa, uma vez que ao utilizar o AND o *site* combina os termos da pesquisa de modo que cada resultado contenha todos os termos.

Buscou-se, ainda, uma maior objetividade e exatidão na escolha dos textos optando pela utilização das aspas (“”) nos descritores, pois estas, por sua vez, consistem em um mecanismo que dá mais precisão às buscas apresentando resultados de pesquisas que mais se relacionam com a temática. Portanto, é um mecanismo imprescindível para o estado da arte, dado que os pesquisadores se deparam com um universo muito grande de teses e dissertações. Os resultados obtidos estão relacionados no Quadro 11, a seguir:

Quadro 9 — Síntese geral busca na CAPES

Descritores	Inicial	Filtros	Final
“Base Nacional Comum Curricular AND Escolas do Campo”	2.727	Ano: 2017-2021 Área do Conhecimento: Educação	185
“Base Nacional Comum Curricular AND Prática Pedagógica”	4.445	Ano: 2017-2021 Área do Conhecimento: Educação	310
		Área de concentração: Educação	145

Descritores	Inicial	Filtros	Final
"Escolas do Campo AND Prática Pedagógica"	19347	Ano: 2017-2021 Área do Conhecimento: Educação	635
		Área de concentração: Educação	317
Total de trabalho encontrados			647

Fonte: elaborado pela autora em outubro de 2021.

Ao final da pesquisa inicial, utilizando cada descritor, assim como os filtros, chegou-se a um total de 185 trabalhos para o descritor "Base Nacional Comum Curricular AND Escolas do Campo"; 145 para "Base Nacional Comum Curricular AND Prática Pedagógica" e 317 para "Escolas do Campo AND Prática Pedagógica".

Após a leitura dos títulos dos trabalhos apresentados em cada descritor, foram selecionados aqueles que melhor dialogam com o objeto de pesquisa, sendo descartados o total de 635 que não dialogam com a temática, resultando em um conjunto final de 12 trabalhos.

Em relação a essas produções, o Quadro12, a seguir, apresenta as informações acerca dos títulos inicialmente selecionados pela leitura, o autor, o ano de publicação, a instituição e a natureza da pesquisa.

Quadro 10 — Quadro temático constituído com resultados das buscas no portal da CAPES

Título	Autor	Ano	Instituição	Natureza Da Pesquisa
Contribuição à Crítica da Base Nacional Comum Curricular – A Máscara do Conformismo na Educação do Banco Mundial	Carolina Ramos Heleno	2017	Universidade Estadual de Feira de Santana	Dissertação
Professores da Educação do Campo: dos Percursos Formativos aos Saberes da Cultura Camponesa na Prática Pedagógica	Maria Lemos da Costa	2017	Universidade Federal do Piauí	Tese
A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais	Emerson Pereira Branco	2017	Universidade Estadual do Paraná Campus de Paranavaí	Dissertação
Educação do Campo: Contributos da Prática Educativa para Construção da Identidade Camponesa dos Educandos/As	Maria Sueleuda Pereira da Silva	2017	Universidade Federal do Piauí	Dissertação
Políticas Públicas e Educação do Campo: Uma Análise dos Contextos Discursivos que Norteiam as Escolas do Campo no Município do Brejo da Madre de Deus-PE	Jéssica Rochelly da Silva Ramos	2017	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação
Estado, Políticas de Educação e Ensino: em Debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017)	Raquel da Costa	2018	Universidade Estadual do Paraná Campus de Paranavaí	Dissertação

Título	Autor	Ano	Instituição	Natureza Da Pesquisa
A Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação do Campo: Desencontros e Contradições	Eduardo Ribeiro Mueller	2018	Universidade Federal de Mato Grosso	Tese
Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica do Texto da Política	Vanessa Silva da Silva	2018	Universidade Federal de Pelotas	Dissertação
BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a Educação No/Do Campo: Uma Relação (In) Consistente à Realidade Camponesa	Alberto Filho Coelho de Amorim	2019	Universidade de Pernambuco	Dissertação
Professores do Campo na Amazônia-Acreana: Atuação Profissional e papel social	Elverenice Vieira da Silva	2019	Universidade Federal do Acre	Dissertação
Processos Formativos para além da Base Nacional Comum Curricular: Um Estudo Sobre as Contribuições na Prática Pedagógica de Professores de Educação Física	Leontine Lima dos Santos	2020	Universidade Federal de Pelotas	Tese

Fonte: elaborado pela autora em novembro de 2021.

O Quadro 12 apresenta a seleção final dos trabalhos, considerando a natureza das pesquisas, assim, foram obtidas: 03 teses e 08 dissertações, temos ainda alguns pontos importantes quanto o recorte temporal 2017 – 2021. Foi identificado que no ano de 2017, ano de implementação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), teve a maior quantidade de trabalhos científicos referentes aos descritores pesquisados, considerando uma maior concentração do tipo dissertação com 04 trabalhos e apenas 01 tese para o ano de 2018. Esse número ficou ainda menor, com 02 dissertações e mais 01 tese, portanto esse quantitativo continua decrescendo com apenas 02 dissertações em 2019, 01 tese em 2020 e nenhum trabalho referente à temática pesquisada em 2021.

2.3 Os achados da pesquisa distribuídos por região do país

Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objeto desta pesquisa, buscou uma mobilização Nacional nas mais diversas regiões do país entre professores, alunos, famílias e inúmeros pesquisadores, a primeira versão pouco debatida foi apresentada no ano de 2015. O Quadro 13, adiante, evidencia como foi o desenvolvimento dessas produções com relação às regiões do Brasil no que tange a BNCC.

Quadro 11 — Pesquisas distribuídas por regiões do país

Região	Instituições de Ensino e Pesquisa	Natureza		Total por Região
		T	D	
Norte	Universidade Federal do Acre		1	01 Dissertação

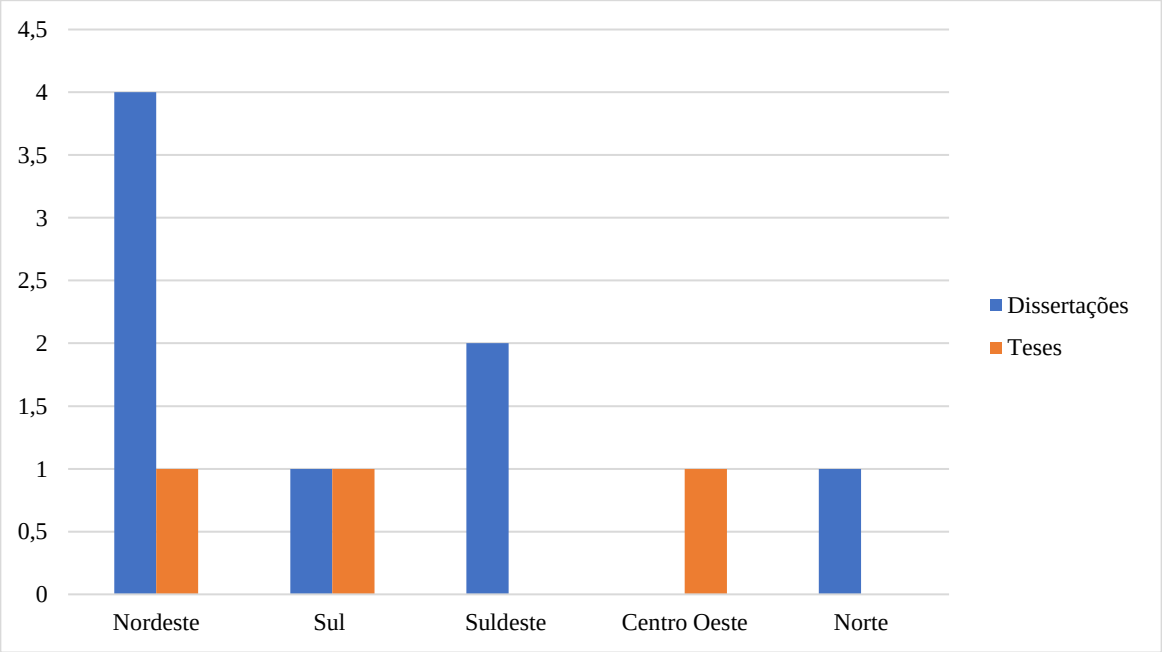
Região	Instituições de Ensino e Pesquisa	Natureza		Total por Região
		T	D	
Nordeste	Universidade Estadual de Feira de Santana		1	04 Dissertações 01 Tese
	Universidade Federal do Piauí	1		
	Universidade Federal do Piauí		1	
	Universidade de Pernambuco		2	
Centro Oeste	Universidade Federal de Mato Grosso	1		01 Tese
Sudeste	Universidade Estadual do Paraná		2	02 Dissertações
Sul	Universidade Federal de Pelotas		1	01 Dissertações 01 Tese
	Universidade Federal de Pelotas	1		

Fonte: elaborado pela autora em novembro de 2021.

O Quadro 13 apresenta alguns dados referentes às pesquisas distribuídas por regiões do país, bem como as instituições em que elas foram produzidas. Assim, temos um panorama de 04 Universidades Federais com produções, sendo elas: Universidade Federal do Acre, Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade Federal de Pelotas. Para as estaduais temos: Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade de Pernambuco, Universidade Estadual do Paraná e Universidade Estadual de Ponta Grossa. Não identificada nenhuma instituição privada com produções do tipo.

Quanto à prevalência de maior número, temos a região Nordeste. Cabe considerar que esta região traz o primeiro curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Além disso, pode ser percebido de forma mais concreta no Gráfico 3 e na Figura 9, que seguem, essa distribuição por região.

Gráfico 3 — Pesquisas distribuídas por região



Fonte: elaborado pela autora em novembro de 2021.

Figura 9 — Pesquisas científicas distribuídas por região

Fonte: elaborado pela autora em novembro de 2021.

Como apresentado pelo Gráfico 3, 04 dissertações e 01 tese foram produzidas no Nordeste que lidera as pesquisas em duas universidades estaduais e duas federais. Quanto às demais regiões, notamos uma aproximação quantitativa também considerável no Sul, com 01 dissertação e 01 tese produzidas em uma universidade estadual e uma federal. Ao analisarmos esse mesmo fator para as teses, percebemos que também há uma produção única no Centro Oeste na Universidade Federal de Mato Grosso. No que tange às regiões Norte e Sudeste não foi identificada nenhuma produção científica do tipo tese.

2.4 Estudos de revisão: o que dizem as pesquisas encontradas

Nesta seção será apresentada a análise após a análise das teses e dissertações, considerando a leitura de alguns trechos (resumo, introdução e considerações da pesquisa). Diante disso, foram eleitos alguns requisitos para análise dos trabalhos conforme apresento a seguir: objetivo geral e/ou questão de pesquisa; método e/ou metodologia e consideração finais. Inicialmente, foram analisadas as 03 teses e, posteriormente, as 07 dissertações, totalizando 11 trabalhos selecionados.

2.5 Análise das teses

A primeira tese analisada tem como título *Professores da Educação do Campo: dos Percursos Formativos aos Saberes da Cultura Camponesa na Prática Pedagógica*, da autoria de Maria Lemos da Costa, defendida no ano de 2017, pela Universidade Federal do Piauí, em Teresina (PI). A tese tem como objetivo geral investigar o percurso formativo de professores da Educação do Campo na produção e na valorização dos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica. Segundo a autora, a pesquisa constatou que o percurso formativo de professores da Educação do Campo se constitui em um processo contínuo, desenvolvendo-se no movimento entre a formação acadêmica e o exercício da prática pedagógica, evidenciando ainda que o ensino no campo em face do desenvolvimento da prática pedagógica, vislumbra a construção de aprendizagens teóricas e metodológicas necessárias para trabalhar na Escola do Campo, na busca de realizar um ensino pautado na diversidade sociocultural dos camponeses. O resultado confirma a proposição da tese de que os professores do campo, em seu percurso formativo, produzem saberes da cultura camponesa que são valorizados nas práticas pedagógicas, pressupondo as singularidades que identificam os camponeses como pessoas de conhecimentos e de cultura própria.

A segunda tese analisada, intitulada *A Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação do Campo: Desencontros e Contradições*, da autoria de Eduardo Ribeiro Mueller, foi defendida no 2018, pela Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá (MT). Tem como objetivo geral identificar as contradições presentes na intenção política de implantação da BNCC e analisar o contexto de desencontro das concepções entre ambas: BNCC e EdoC. Segundo o autor, os resultados mostraram que o perfil curricular da EdoC de Mato Grosso possui condicionantes de classe voltados ao modelo de Educação Institucionalizada, que o aproxima mais da proposta da BNCC à própria essência da EdoC, e que as contradições evidenciadas nos discursos atestam posicionamentos de dominação, de consenso institucional, de ideologia dominante e de posicionamento político de classe.

A terceira tese analisada, intitulada *Processos Formativos para além da Base Nacional Comum Curricular: Um Estudo Sobre as Contribuições na Prática Pedagógica de Professores de Educação Física*, da autoria de Leontine Lima dos Santos, foi defendida no ano de 2020, pela Universidade Federal de Pelotas. A investigação tem como objetivo geral compreender como os processos formativos da rede municipal do Rio Grande (RS) podem contribuir na prática pedagógica dos professores de Educação Física, perante a BNCC. Segundo o autor, este estudo evidenciou a importância da formação continuada para a inovação e a qualificação da prática do professor. Cabe, porém, ressaltar que essa mudança em seu fazer pedagógico não

acontece de imediato, que é preciso uma reflexão sobre e em função de suas aulas, para que seja possível uma reorganização reconstrução do que o professor desenvolve no ambiente escolar.

Das três produções analisas, no que tange ao objeto de investigação, a primeira e a segunda têm uma maior aproximação entre os arcabouços da BNCC e a Educação do Campo. A terceira, por sua vez, traz questões inerentes às práticas docentes, todavia, após a leitura, foi percebido que este não é um contexto referente às escolas situadas no campo.

Os dados, quanto ao método e/ou metodologia identificados nas teses, estão especificados no Quadro 14, adiante.

Quadro 12 — Organização das pesquisas quanto ao método e metodologia

Título/ Autor / Ano	**Método**	**Metodologia**
Professores da Educação do Campo: dos Percursos Formativos aos Saberes da Cultura Camponesa na Prática Pedagógica *(Maria Lemos da Costa / 2017)*	Estudo de caso do tipo etnográfico.	Questionário de perfil, observação participante com o uso do diário de campo, memorial de formação e entrevista semiestruturada.
A Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação do Campo: Desencontros e Contradições *(Eduardo Ribeiro Mueller / 2018)*	Baseada na Teoria Crítica, está fundamentada pelo método dialético.	Entrevistas gravadas; Elaboração de perfil das Escolas do campo.
Processos Formativos para além da Base Nacional Comum Curricular: Um Estudo Sobre as Contribuições na Prática Pedagógica de Professores de Educação Física *(Leontine Lima dos Santos / 2020)*	Pesquisa social pesquisa participante;	Questionário de perfil e diário de campo.

Fonte: elaborado pela autora em novembro de 2021.

Quanto ao método, apenas um trabalho apresentou de forma clara sua opção de escolha, que estava pautado na Teoria Crítica, fundamentado pelo método dialético. Os demais não deixaram claro a escolha do método, ficou evidente ainda que a escolha do questionário para estas pesquisas teve grande relevância.

2.6 Análise das dissertações

A primeira dissertação analisada intitulada *Contribuição à Crítica da Base Nacional Comum Curricular – A Máscara do Conformismo na Educação do Banco Mundial*, da autoria de Carolina Ramos Heleno, foi defendida no ano de 2017, na Universidade Estadual de Feira de Santana. A autora traz como objetivo geral analisar os nexos entre as políticas públicas educacionais e as teorias do conhecimento que fundamentam o receituário de políticas públicas

dos órgãos multilaterais e seus possíveis impactos na educação. Para tanto, recorre à crítica às categorias de Política para o Novo Milênio, cidadania e direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo a autora, fica evidente "que a essência da BNCC coaduna com a manutenção do *status quo* quando dificulta o acesso da classe trabalhadora e de cor a um ensino de gestão pública, gratuito e de qualidade. Tal problemática é promovida pela descentralização da educação básica, pelo repasse de verba pública para instituições privadas de educação, pela imposição de objetivos e pelo provável controle sobre a avaliação. Assim, nega "aos estudantes compreender a realidade concreta pela negação da ciência, da fragmentação da educação e pelo esvaziamento teórico da categoria cidadania. Proporcionando uma educação para o conformismo" (HELENO, 2017, p. 12).

A segunda dissertação tem como título *A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais,* de autoria de Emerson Pereira Branco, defendida no ano de 2017, Universidade Estadual do Paraná, em Paranavaí. O autor traz como objetivo geral investigar a elaboração e a implantação da Base Nacional Comum Curricular e as alterações na legislação dentro da atual reforma educacional, analisando a capacidade de superação das dificuldades mencionadas. Segundo o autor,

> Nesse cenário, diante das discussões realizadas sobre as Políticas Neoliberais, a efetivação de um Sistema Nacional de Educação, e sobre a Reforma atual do Ensino Médio e Implantação da Base Nacional Comum Curricular, evidencia-se que a BNCC e as alterações na legislação educacional, possivelmente, não serão suficientes para a superação de problemas como a fragmentação do currículo e do processo de ensino e aprendizagem, o suprimento das demandas locais, a formação de profissionais flexíveis em detrimento da formação de um cidadão emancipado, a descontinuidade das políticas educacionais, e a efetivação de um Regime de Colaboração (BRANCO, 2017 p. 124).

A próxima dissertação analisada, *Educação do Campo: Contributos da Prática Educativa para Construção da Identidade Camponesa dos Educandos/As*, da autora Maria Sueleuda Pereira da Silva, foi defendia no ano de 2017, na Universidade Federal do Piauí, em Teresina. De acordo com a autora, o objetivo geral foi analisar as contribuições da prática educativa desenvolvida no contexto da Educação do Campo para construção da identidade camponesa dos educandos/as. No que se refere à conclusão do trabalho, Silva (2017) apresenta a seguinte epígrafe:

> [...] De onde estamos vindo? O que tem lá? O que tem de importante? Quais são as potencialidades? Quais são as dificuldades? E a partir daí a gente possa, também, conhecer um pouco desse aluno, conhecer as suas vivencias,

> conhecer os desafios que ele tem (Macaúba, colaboradora do estudo, informação verbal).

A autora ainda enfatiza afirmando que

> Vale ressaltar que as práticas educativas da Ecoescola se caracterizam por sua concepção de formação que leva em conta a dinâmica do cotidiano da vida camponesa, valorizando os saberes e os conhecimentos dos educandos/as, a partir do convívio com a família e a comunidade. Esses são aspectos que constituem a Ecoescola como espaço de formação que valoriza a realidade e a cultura do campo, desenvolvendo uma formação que possibilita aos educandos/as a criticidade, além do protagonismo no processo educativo que desencadeia a busca das transformações fundamentais para o campo (SILVA, 2017, p. 113).

A próxima dissertação intitulada *Políticas Públicas e Educação do Campo: Uma Análise dos Contextos Discursivos que Norteiam as Escolas do Campo no Município do Brejo da Madre de Deus-PE,* da autora Jéssica Rochelly da Silva Ramos, foi defendida no ano de 2017, pela Universidade Federal de Pernambuco, em Caruaru. O estudo traz como objetivo compreender os contextos discursivos que norteiam as políticas públicas para a Educação do Campo nas escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus (PE). Ramos (2017) aponta que os resultados contingentes da pesquisa revelaram que as políticas curriculares dessas escolas intentam sobre um projeto de demarcar a existência de demandas diferenciais nesse campo discursivo, evidencia-se um vazio normativo que, por ser cheio de sentidos, possibilita investimentos radicais e articulações políticas que tencionem e negociem sentidos perante processos de tradução das políticas. São esses investimentos realizados pelos atores políticos/docentes — investimentos radicais e plurais — fomentados pela oposição à proposta hegemônica e pelo desejo de constituírem outra proposta política e curricular para as escolas do campo.

Em mais uma análise das dissertações temos o texto *Estado, políticas de Educação e Ensino: em Debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017),* da autoria de Raquel da Costa, defendida no ano de 2018 pela Universidade Estadual do Paraná em Paranavaí. A autora traz como objetivo contextualizar a produção do documento de modo a compreender seu processo de construção e implementação, identificando os agentes políticos e privados que estão implícitos nas políticas educacionais. “Os resultados alcançados pelo estudo apontam que os documentos oficiais da educação brasileira seguem uma perspectiva de reforma e de organização da política educacional em acordo com as propostas das políticas mundiais. A nova base nacional comum curricular é uma continuidade de ações que se desencadearam a partir da década de 1990, quando o Brasil assumiu compromissos para reorganizar a educação nacional

em consonância com a nova visão de educação para o século XXI da Unesco" (COSTA, 2018, p. 08).

A dissertação intitulada *Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica do Texto da Política*, da autoria de Vanessa Silva da Silva, foi defendida no ano de 2018, pela Universidade Federal de Pelotas. Segundo a autora, o objetivo do trabalho foi analisar o currículo nacional como instrumento de política educacional, buscando compreender seus nexos e sentidos. "O estudo mostra evidente contradição entre o documento e o princípio da democracia, ao desconsiderar o pluralismo de ideias e os fundamentos da gestão democrática, participação e transparência, amparadas pelo artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Pode-se constatar que seu fundamento pedagógico, pautado na Pedagogia da Competência, é um visível retrocesso curricular à década de 1990, devido ao contexto de influência dos mecanismos internacionais e, diante do campo político favorável às interferências do terceiro setor, nomeados como os reformadores empresariais que imprimem uma visão ideológica mercantil de educação que busca o sucesso escolar na perspectiva da qualidade total, passível de ser mensurado quantitativamente por meio de avaliações externas, em detrimento do sucesso educativo de qualidade social e propulsora da emancipação dos sujeitos. Sendo assim, concluiu-se que a BNCC apresenta um currículo tecnocrático e utilitarista, que visa à formação de sujeitos mediante competências cognitivas e socioemocionais para sua atuação no mercado, "acabando por desumanizá-los ao percebê-los apenas como força de trabalho produtiva, dentro de uma visão reducionista de educação escolar, o que impossibilita sua emancipação para compreender criticamente o mundo e agir sobre ele, diante de suas necessidades, desejos e aspirações" (SILVA, 2018, p. 09).

A penúltima dissertação intitulada *BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a Educação No/Do Campo: Uma Relação (In) Consistente à Realidade Camponesa*, cujo autor é Alberto Filho Coelho de Amorim, foi defendida no ano de 2019, pela Universidade de Pernambuco, em Petrolina. Teve o objetivo de compreender a relação de (in)consistência entre a BNCC e a educação no/do campo no que se refere ao ciclo agrícola, realidade vivenciada pelos camponeses como condição fundamental para sua existência. De acordo a autor, os resultados apontem que

> [...] uma Base Nacional Comum, sendo a mesma criada para guiar o ensino em todo o país, as oportunidades de aprendizagem, como propagandeadas nos meios de comunicação, não serão a mesma, uma vez que o campo tem especificidades que os diferenciam da cidade. Enquanto, para os camponeses, o trabalho só é possível por meio da posse da terra, pois é ela que legitima o

> trabalho; é ela o elemento que perpassa e dá unidade a todas as relações: econômica, espacial e social (AMORIM, 2019, p. 08).

A última análise foi da dissertação intitulada *Professores do Campo na Amazônia-Acreana: Atuação Profissional e papel social*, de autoria de Elverenice Vieira da Silva e defendida no ano de 2019, pela Universidade Federal do Acre, em Rio Branco. O estudo teve como objetivo analisar a importância papel do professor do campo na Amazônia-acreana, entendendo os aspectos de sua formação, atuação profissional e papel social, construídos em razão do trabalho que ele desenvolve nas unidades escolares localizadas em áreas de assentamentos rurais. De acordo a autora, ao longo desse processo de investigação foram encontrados elementos de uma Escola do Campo, com traços de uma educação popular, no entanto, ao longo do processo, ela afirma que não foi possível identificar a participação das comunidades, pautada em saberes tradicionais, processos de construção de uma coletividade ou mesmo de outros elementos culturais do campo que fizessem parte do cotidiano escolar. Após o levantamento dos dados, nas duas escolas pesquisadas, ficou demonstrado um trabalho docente semelhante ao que se desenvolve nas áreas urbanas. Essas são ações que repercutem no direcionamento da educação deste período, que busca a homogeneização dos currículos, dos saberes, com isso, retira a autonomia docente e dá a condição apenas de reprodução de um único modelo de trabalho. Mesmo diante dessa realidade, algumas especificidades são apresentadas e alteram a realidade da organização didático-pedagógica dos professores, como é o caso da multissérie, que é um dos elementos que tratam das especificidades dessa Educação do Campo na região amazônica".

O Quadro 15, adiante, apresenta a organização das pesquisas, ora mencionadas, quanto ao método e à metodologia.

Quadro 13 — Organização das pesquisas quanto ao método e metodologia

Título / Autor/ Ano	**Método**	**Metodologia**
Contribuição à Crítica da Base Nacional Comum Curricular – A Máscara do Conformismo na Educação do Banco Mundial *(Carolina Ramos Heleno,2017)*	Materialismo histórico-dialético.	Revisão da bibliografia de 29 textos com uma composição variável de características como artigos científicos, monografia de base, dissertações, reportagens, artigos políticos.
A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais *(Emerson Pereira Branco, 2017)*	Não ficou evidente o método.	Cunho qualitativo leitura de documentos e artigos.
Educação do Campo: Contributos da Prática Educativa para Construção da Identidade Camponesa dos Educandos/As *(Maria Sueleuda Pereira da Silva ,2017)*	Não ficou evidente o método.	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso; Entrevista semiestruturada, a observação e ao questionário como dispositivos para produção dos dados empíricos.

Título / Autor/ Ano	Método	Metodologia
Políticas Públicas e Educação do Campo: Uma Análise dos Contextos Discursivos que Norteiam as Escolas do Campo no Município do Brejo da Madre de Deus-PE *(Jéssica Rochelly da Silva Ramos ,2017)*	Pós estruturalista	Corpus de entrevistas (24 participantes); Levantamento bibliográfico
Estado, Políticas de Educação e Ensino: em Debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017) *(Raquel da Costa, 2018)*	Método dialético	Levantamento e estudo bibliográfico.
Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica do Texto da Política *(Vanessa Silva da Silva,2018)*	Não ficou evidente o método.	Abordagem metodológica qualitativa com pesquisa bibliográfica e documental.
BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a Educação No/Do Campo: Uma Relação (In) Consistente à Realidade Camponesa *(Alberto Filho Coelho de Amorim ,2019)*	Materialismo histórico-dialético	Análise documental; Pesquisa de campo.
Professores do Campo na Amazônia-Acreana: Atuação Profissional e papel social (Elverenice Vieira da Silva,2019)	Materialismo histórico-dialético	Levantamento bibliográfico; análise documental, pesquisa de campo para entrevista com professores

Fonte: elaborado pela autora em novembro (2021).

No que se reporta à escolha do método, há uma predominância de trabalhos que usam o método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) de Karl Marx. Duas produções não deixaram evidente a escolha do método e uma produção trabalhou com o pós-estruturalismo. No que tange aos instrumentos de coleta de dados presentes na metodologia, houve uma grande prevalência da revisão bibliográfica e análise documental em praticamente todas as dissertações analisadas.

2.7 Algumas considerações

O exercício da busca por meio do levantamento realizando nas plataformas digitais me possibilitou compreender que ainda há uma grande necessidade de inúmeras pesquisas que correlacionem a Base Nacional Comum Curricular na prática docente em Escolas do Campo, pode ser observado que para compreensão da totalidade desse objeto é preciso chegar a essência do mesmo, e isso implica em respeitá-la com saberes e valores que estão para além do chão da escola, que através do reconhecimento dos saberes e práticas campesinas, abrindo o olhar científico para além da dicotomia campo e cidade; progresso e atraso; moderno e arcaico.

Nessa perspectiva, o levantamento feito até aqui, apesar de suas limitações, possibilitou compreender em qual patamar se encontram as discussões científicas acerca da Base Nacional Comum Curricular na prática docente em Escolas do Campo, principalmente no que se refere à sua implementação. Ficou evidente nas pesquisas que as prescrições advindas da BNCC

buscam práticas pedagógicas que desconsiderem as especificidades de cada comunidade campesina, uma vez que essa política pública se contradiz à realidade das Escolas do Campo.

Por fim, foi possível concluir que a tese que mais se aproxima das discussões é a do pesquisador Eduardo Ribeiro Mueller, intitulada *A Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação do Campo: Desencontros e Contradições*, pois ela evidencia o modelo de Educação Institucionalizada, que a proposta da BNCC, o que se opõe ao modelo de Educação do Campo.

3 ALGUMAS EVIDÊNCIAS ACERCA DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADA (PAR)

"As faces agora rosadas
Se o branco da paz se irradia
Vitória das mãos calejadas"
Beth Carvalho, 1998

O terceiro capítulo foi constituído com a finalidade de compreender algumas evidências sobre o Plano Ações Articuladas, enquanto um importante instrumento de política pública que surgiu em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Além disso, busca enfatizar sobre sua consolidação e implementação nos municípios.

3.1 Planejamento da educação em debate

O governo Federal instaurou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE instituído pelo decreto 6.094, de 24 de abril de 2017, no governo do Presidente Lula, com o intuito de proporcionar melhorias dos indicadores da Educação Nacional. Como fragmento deste plano surge o Plano de Ações Articulados (PAR) o qual, segundo o Ministério da Educação (MEC), trata-se de

> um compromisso composto de vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, que compartilha competências política, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (BRASIL, 2017, *on-line*).

Respaldado pelo artigo 9º do Plano de Metas, o PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do compromisso e a observância das suas diretrizes (BRASIL, 2007). O Plano de Ações Articuladas (PAR) vem se consolidando por meio das ações do Ministério da Educação (MEC) a partir do ano de 2017 como um importante instrumento de política pública que surgiu com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) propondo que as ações sejam executadas em regime de colaboração entre os entes federados: União, Distrito Federal, estados e municípios, como nos afirma a Constituição Federal de 1988:

> Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

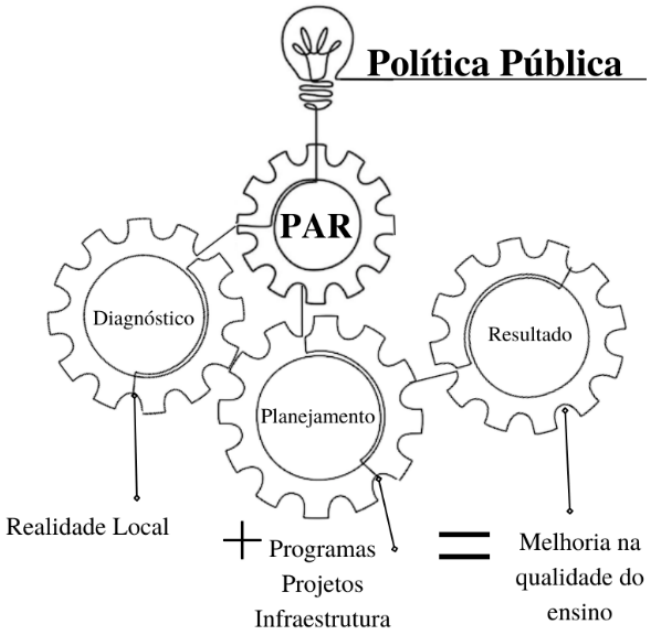
> § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (BRASIL, 1988, *on-line*).

Ao lançar um olhar acerca do planejamento da Educação, no Brasil, é fundamental essa parceria entre os entes federados com a finalidade de fortalecer e melhorar a qualidade da educação básica no país. Diante disso, o governo federal, via MEC, instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação por meio do Decreto nº 6.094/2007, com o objetivo de articular, junto ao PDE, novos recursos da política da educação do país por meio da implementação do PAR. É fundamental enfatizar que o PAR tem o objetivo de promover a melhoria na qualidade da educação básica pública, considerando as metas e ações do Plano Nacional de Educação.

Nesse contexto, a construção do plano é realizada com vigência plurianual por meio de ações que proporcionam e colaborem com a concretização dos acordos firmados no ato da adesão, em seguida, é realizado o diagnóstico da real situação do município e os dados são lançados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), posteriormente, esses dados coletados servirão de base para a elaboração do plano de ação municipal.

Nesse período de quatro anos é elaborado um planejamento específico baseado em informações obtidas por meio do diagnóstico da realidade local com indicadores definidos e consolidados anualmente amparado em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos. De tal modo, o PAR, enquanto política pública, seria estruturado conforme representado pela Figura 1, adiante.

Figura 10 — Etapas de consolidação do Plano de Ações Articuladas nos Municípios



Fonte: elaborado pela autora com base na Lei do PAR 12.695/2012.

Neste sentido, é possível destacar as palavras de Saviani (2007, p. 7) quando no afirma que “a partir dessas etapas, são estabelecidas pontuações com base em critérios previamente definidos para a efetivação de termo de cooperação e assistência técnica aos municípios e estados”. Posteriormente, a equipe do Ministério da Educação passa a monitorar os planos, uma vez que o financiamento dele está regulado ao resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo prioritário os municípios com baixo desempenho aferido pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Podemos considerar que este modelo de educação, pautado no ranqueamento dos municípios atende a uma lógica neoliberal de mercado, estabelecido pelo sistema capitalista. É mister destacar que para Saviani (2007, p. 16, grifos do autor),

> A lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas.

Ao discutir a educação no ambiente nacional, sobretudo no que diz respeito à política de gestão, é importante recordar que estas têm sido marcadas pela lógica da fragmentação e descontinuidade das ações com a presença marcante do Estado como regulador da economia para atender aos interesses do mercado internacional (SANTOS; NUNES, 2017).

Com a reforma do Estado realizada no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as políticas educacionais passaram a ser orientadas como políticas sociais na forma de ações compensatórias e solidárias, sendo perpetuadas ainda no ano de 2013, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Assim, Mészáros (2011) enfatiza que em consonância com o sistema capitalista, qualquer ação política que se respalde na organização da teoria social do capitalismo, constituir-se-á num elemento paliativo em que os grupos desfavorecidos não sairão da condição de desigualdade. Essas medidas se caracterizam como resolução momentânea, pois elas deveriam colocar o sujeito como protagonista, capaz de agir em favor do seu processo de desenvolvimento sócio-histórico de forma crítica e consciente na busca de direitos essenciais ao homem.

3.2 O Plano de Ações Articulada (PAR) no contexto da educação do campo

Ao refletir acerca das políticas públicas para a Educação do Campo, por consequência pensa-se em propostas que contemplem os princípios e especificidades dos diversos povos que vivem nesse contexto. A Educação do Campo está voltada para o trabalho, a cultura, o jeito de ser e de conviver, as relações com o outro e, principalmente, aquela que procura fortalecer a identidade do homem e da mulher do campo. Compreende não só os conhecimentos do mercado de trabalho, mas se volta para a vida social, protagonizada pelos homens e mulheres que vivem no campo (CALDART, 2004).

A Educação do Campo tem com seu marco a política educacional a partir da LDB 9394/1996, quando em seu artigo 28 enfatiza a adequação curricular e de metodologias que atendam os povos do campo, bem como a flexibilização do calendário para que esses indivíduos se adequem às condições climáticas das regiões específicas. Assim, é fundamental considerar uma proposta que abarque as condições que atendam “do” e “no” campo, “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculado a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2005 p. 149-150).

Os debates acerca de uma educação para o campo têm seu marco inicial no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília, no ano de 1997, e, posteriormente, em 1998, 2004 e 2015 com a realização das conferências para a Educação Básica no Campo.

Ao longo dos anos, apesar da invisibilidade e silêncio evidenciados pela ausência de políticas públicas para a realidade do campo, diversas lutas e enfrentamentos protagonizados

pelos movimentos sociais aconteceram deixando como saldo positivo grandes avanços para as políticas públicas direcionadas à Educação do Campo como, por exemplo, a existência de uma legislação que reconheça e legitime os anseios de quem vivencia diariamente o contexto rural.

Dentre essas políticas, muitas das que estão direcionadas aos povos do campo fazem parte do PAR, mediante termo de adesão entre o governo municipal e federal. Segundo Santos e Nunes (2017), o Programa escola Ativa, o Programa Mais Educação, a Educação Inclusiva, Educação para a Diversidade, Pró-letramento, Pró-Gestão, Proinfantil, Brasil Alfabetizado, Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE), Programa Nacional de Alfabetização (PNAE), Procampo Saberes da Terra, entre outros, são alguns exemplos que podem ser destacados no âmbito municipal.

4 BNCC E AS INTERLOCUÇÕES COM AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

"Queremos mais felicidades
No céu deste olhar cor de anil
No verde esperança sem fogo
Bandeira que o povo assumiu"

Beth Carvalho, 1998

O quarto capítulo traz algumas interlocuções acerca do cenário em que se constitui as políticas públicas para educação brasileira, mais especificamente a constituição da Base Nacional Comum Curricular. Em seguida, aborda o cenário da Educação do Campo no Brasil, uma vez que esta nasce de forma antagônica às políticas neoliberais no país enquanto processo de emancipação humana.

4.1 Limites e possibilidades do contexto histórico das políticas neoliberais e o cenário que emerge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

É fundamental que tenhamos uma compreensão das políticas públicas da educação brasileira, sobretudo a partir década de 1990, visto que ela estava sendo estabelecida com forte interferência da ideologia neoliberal. A década supracitada teve como característica primordial a lógica mercadológica, que estava sendo imposta pelo sistema de privatização.

Nos dias 05 a 09 de março do ano de 1990 aconteceu, em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, contando com representações de mais de cem países e organizações não governamentais. Os participantes se comprometeram com a meta da Educação Primária Universal em um prazo de dez anos, mais especificamente até o ano 2000. As discussões trazidas no documento final da conferência permitem-nos perceber que os países deveriam promover em seus sistemas de ensino uma educação que contemplasse todas as classes sociais sem distinção alguma.

Neste sentido, o artigo 3º da Declaração, Universalizar a acesso à Educação e promover a equidade, determina que

> 1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

> 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
> 3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
> 4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 1990, n.p.).

No entanto, observando criticamente, é possível perceber que estava implícita na declaração os objetivos que comungavam com as ideias mercadológicos impostas pelos organismos internacionais, sendo eles: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Além disso, podemos perceber que

> Este Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem deriva da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais. Fundamentado no conhecimento coletivo e no compromisso dos participantes, o Plano de Ação foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos. Este plano compreende três grandes níveis de ação conjunta: (I) ação direta em cada país; (II) cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses; e (III) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial. (UNESCO, 1990, n.p.). (Trecho retirado do documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos)

Neste panorama que as políticas educacionais brasileiras foram se estruturando, maquiadas por interesses internacionais dos acordos, como nos reforça Peroni (2003, p. 94): “[...] as políticas dos anos de 1990 foram formuladas dando respostas aos organismos internacionais”.

Nessa mesma época, é sancionada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996), o Plano Nacional de Educação (lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais entre os anos (1997 e 1998), respectivamente, os PCNs de 1ª a 4ª séries, instituído em 1997; e de 5ª a 8ª séries instituído em 1998. Todos com a

finalidade de consolidar a lógica que estava sendo posta nas conferências, ou seja, a educação como lógica de mercado.

As discussões e contradições a respeito de uma base para a educação nacional não são recentes, uma vez que ela já vinha sendo pensada desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, como é evidenciado em seu artigo 210:

> Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
> § 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
> § 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, *on-line*).

No que versa ao Plano Nacional de Educação (PNE), conforme a Lei nº 13.005/2014, ele serviu de alicerce para a aprovação da versão do documento curricular para direcionar os objetivos da política educacional no Brasil, estabelecendo estratégias que abarquem todos os níveis e etapas da educação, pautada em um currículo que se alicerça na diversidade de todas as modalidades de ensino.

É mister mencionar, ainda, que, no ano 2000, as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, pensadas para todos os níveis escolares, tiveram como resultado a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes da Educação Básica que legisla desde a educação infantil até o ensino médio. No emaranhado dessa cronologia é perceptível que a legislação já previa o nascimento de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) oriunda de um documento que surgiu da correlação de forças entre as classes sociais, na busca por uma educação igualitária que abarcasse todas as classes. Neste contexto, é fundamental que possamos compreender, à luz das ideias de Peroni e Caetano (2015, p. 341), que

> A BNCC tornou-se brasileira em que diferentes sujeitos individuais e/ou coletivos vêm se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo. A disputa pelo currículo um campo de disputas na educação torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola. Com esse objetivo, sujeitos individuais e coletivos organizados em instituições públicas e privadas vêm se articulando por meio de seminários, debates e relatos de experiências internacionais.

A referida Base, implantada no dia 22 de dezembro de 2017, por meio da publicação da Resolução CNE/CP nº 2, por um Conselho Nacional de Educação, no Governo Temer, embora

debatesse com o coletivo de educadores, ficou esquecida no ano de 2014, uma vez que em 2016 o Movimento Pela Base (MPB) perpassou por 03 versões pouco debatidas por educadores e baseada em revisões internacionais à luz do Common Core americano.

Embora a BNCC trouxesse consigo os objetivos educacionais presentes entre as classes antagônicas, é perceptível que acabou prevalecendo o que foi defendido pela classe dominante, tornando-se mais um mecanismo de regulação do Estado capitalista, isso porque tal documento é decorrente da necessidade de mediação entre o conflito advindo das classes e a manutenção da ordem reprodutora burguesa (MARX; ENGELS, 1981). Dessa forma, é maquiada pelos interesses dos organismos internacionais e pelo jogo de poder que reproduz a busca da hegemonia do capital.

Nas palavras de Hilda Micarello, coordenadora da equipe de especialistas responsáveis pela elaboração da primeira e segunda versão da BNCC, "a escola preconizada neste texto legal deve ser uma escola que acolhe as diferenças e valorize a diversidade, sempre comprometida com o conhecimento, e que possibilite, ao aluno um olhar crítico para o mundo".

No entanto, o resultado da votação traz uma imagem contrária à fala da coordenadora, pois 03 das Conselheiras (Maria Ângela de Aguiar, Malvina Tulttman e Aurina Oliveira Santana) votaram contra a aprovação da BNCC, sendo elas mulheres comprometidas com a educação, bem como ilustra a fala de Márcia Aguiar quando no ato do seu voto contrário à aprovação da BNCC deixa evidente que:

> Declaro meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento – 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. (AGUIAR; DOURADO, 2017, p. 21 *apud* CAETANO, 2018, p. 22).

Concomitante ao pensamento ora apresentado, a Conselheira Malvina Tuttman afirma: "lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça e todos os espaços e recantos do Brasil inclusive neste colegiado" (CAETANO, 2018, p. 22).

É possível perceber a contrariedade na fala da coordenadora da equipe de especialistas responsáveis pela elaboração da segunda versão da BNCC e as conselheiras mencionadas, visto

que fica evidente que a base não foi estruturada de forma democrática e encontra-se revestida de interesses de um seleto grupo de pessoas. Nota-se, ainda, uma discrepância entre a BNCC e o PNE, uma vez que a BNCC tem como objetivo ser uma diretriz que conduz à construção dos currículos nas redes públicas e privadas em todo Brasil, oportunizando que todos os estudantes tenham o acesso formal aos conhecimentos fundamentais.

O PNE (Lei nº 13.005/2014), por sua vez, abre possibilidades para direcionamento e investimento na melhoria da qualidade de ensino do país, abarcando todos os níveis e modalidades. Já a BNCC limita e reduz as possibilidades de construção curricular, assegura os interesses da classe dominante, promovendo, assim, a ordem social, uma vez que o Estado tem como foco perpetuar o domínio do capital, em meio ao conformismo ideológico e à imposição política (MÉSZÁROS, 2014).

A sociedade brasileira vive mergulhada na crise instalada pelo capital, cuja estrutura exige estratégias de superação, Mézsáros (2011) caracteriza essa crise implantada como tática de manutenção do capital por seu processo metabólico, que organiza estruturas produtivas para encontrar recursos e saídas para sua expansão e acumulação, para tanto, recorre a estruturas totalizantes de organização e controle social. Todo este processo de superação exige uma metodologia ideológica que irá permitir a sociedade de classes sustentar a hegemonia da classe dominante por meio do consenso no que tange à educação.

Assim, o papel do Estado com suas regulações nas políticas públicas educacionais vem delineando novos caminhos para as reformas no sistema educativo, sobretudo a partir da década de 1990, sob os moldes da globalização e do neoliberalismo, o qual redefine o papel do Estado no que diz respeito às políticas sociais. Num cenário marcado pela globalização a redefinição do papel do Estado são apresentadas novas formas de organização na estrutura e na forma de governança das instituições, uma das grandes mudanças refere-se à passagem do Estado provedor para o Estado Regulador, que fiscaliza, audita e avalia, pois fica nítido que, à luz das premissas ideológicas neoliberais, o Estado se reduz a uma condição mínima.

Esta mudança não significa que o Estado será menos ativo ou intruso, significa que ele agirá de modo diferente (BALL, 2010). De acordo com as ideias neoliberais, o Estado não é mais o responsável pela execução das políticas sociais por meio da formalização de parcerias, pois as responsabilidades com o desenvolvimento da educação são repassadas para o mercado e ao terceiro setor. A ordem agora é privatizar.

Neste cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem sendo pensada desde 2013 pelo Movimento Pela Base (MPB), composto por grupos de empresários coordenados pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas. Para Ball e

Omedo (2013, p. 41), “As organizações privadas criam rede dentro de redes”, nesse sentido, Peroni (2015, p. 16) reforça que “as redes não são abstrações”, pois são formadas e geridas por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classe que são parte da estratégia histórica do capital, neste período vigente do capitalismo.

De acordo com Caetano (2018), os sujeitos do MPB são de instituições ligadas ao empresariado nacional e de redes com relações internacionais como terceiro setor, entre eles ganham destaque a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Santilllama, o Instituto Natura, o Todos pela Educação, entre outros. Assim, os sujeitos individuais, desde a constituição do MPB, estão em movimentos constante, ora no Estado e ora no mercado.

A BNCC apresenta um ideal pedagógico pautado na formação do homem flexível preparado para o mercado de trabalho, pensando na mão de obra eficaz. Como afirma Frigotto (1998) *apud* Alves (2011), a Base propala a ideia de preparar a força de trabalho para uma nova forma de produzir na fábrica — mais dinâmica, flexível e competitiva e, de outro lado, responsabilizar a escola pela baixa competitividade no país.

4.2 O cenário das políticas públicas da educação do campo no Brasil

O ano de 1549 marca a chegada dos Portugueses ao Brasil com o intuito de catequisar e disseminar a cultura trazida das terras europeias, desconsiderando os povos que aqui já habitavam, suas crenças, costumes, identidades e cultura. Nesse contexto, a sociedade Brasileira, na gênese da sua constituição, é marcada pela exclusão e discriminação dos povos. Com a ascensão da classe dominante, cresce o cenário de exploração dos povos menos favorecidos. O camponês, por sua vez, desempenhou um papel fundamental durante o período da colonização nacional, dado que este espaço é a base da produção das principais atividades econômicas do país.

Até o século XVII, no campo, estava a maior parte da população nacional, todavia, com o advento da Revolução Industrial, veio uma memorável transformação social a qual seria um divisor de águas para compreensão do espaço camponês como o “lugar do atraso”. A migração dos povos do campo para a cidade dava início, no Brasil, à transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbana, com isso, uma série de problemas estruturais foram desencadeados, como o inchaço das favelas e a ameaça de desarmonizar a cidade, consequentemente, diminuir a produção agrícola, fato que incomodou a elite (SANTOS, 2019, p. 96).

Nesse cenário de expansão industrial, passou a ser necessário ofertar escolarização aos imigrantes para que fosse "qualificada" a sua mão de obra, a fim de que pudesse ser explorada no trabalho fabril, dessa forma teve início a educação rural e a exploração de uma classe sobre a outra. O trecho inicial do *Manifesto do Partido Comunista* ilustra bem essa situação quando enfatiza que "a história de todas as sociedades até agora tem sido a história da luta de classes" (MARX; ENGELS, 1988, p. 8).

Idealizada pela burguesia, a educação rural negligenciava todo o contexto de vida do homem do campo, uma vez que seu objetivo era "desestruturar a agricultura familiar, buscado formar trabalhadores para lidar com insumos, máquinas e tecnologias para aumentar a produção da lavoura e, dessa forma, fortalecer os latifúndios e fixar o homem no campo" (SANTOS; SOUZA, 2015, p. 73).

A educação aqui mencionada tinha o objetivo de conter o êxodo rural e fixar o homem no campo com o intuito de modernizar o espaço camponês, negligenciando a agricultura familiar e possibilitando a inserção de uma agricultura capitalista. Essa educação traz em sua bagagem uma receita pronta, pautada no silenciar das vozes camponesas, como destaca Ribeiro (2002, p. 293), "para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da qual é oferecida as populações que residem e trabalham nas áreas urbanas", tal perspectiva negligencia os povos que vivem naquele local. Conforme Fernandes e Molina (2005, p. 64), "um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da Educação do Campo são sujeitos do campo", isto é, quilombolas, assentados, acampados, Ribeirinhos, pescadores, lavradores, entre tantos outros.

Até o ano de 1891, a Educação do Campo não foi lembrada nos textos constitucionais visto que ela estava reservada para uma pequena massa social privilegiada, isso evidencia o descaso dos dirigentes em relação às garantias que a Educação deve aos cidadãos, independente do seu contexto social.

Muitas mobilizações em torno das mudanças pela democratização do país por uma cultura de direitos fizeram com que a Constituição de 1988 incorporasse a demanda de adequação da escola à vida do campo. A questão ainda não evidenciada em sua especificidade gerou a participação dos indivíduos em movimentos de luta pela contemplação no corpo legislativo de referências específicas à Educação do Campo.

A luta por direitos à educação que atenda às especificidades do campo busca a garantia de uma educação básica que leve em consideração a cultura local, que parta desses princípios para o comprometimento de um exemplo de desenvolvimento justo. Infelizmente, a educação voltada para as especificidades do campo ainda não está em concreta realização. Há escolas no

campo sem a essência e sem as necessidades do campo, assim, Caldart (2004, p. 149) nos faz refletir que os indivíduos necessitam de uma educação que seja pensada "No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais".

Não se deseja apenas uma escola na localidade do campo, mas uma educação pensada pelos próprios sujeitos do campo. Em 1988, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi regulado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva para o aprimoramento na formação de professores para atuarem no campo com parcerias entre instituições de ensino público e privado. Toda a luta do povo do campo por políticas públicas tem se alargado, à medida que a sociedade vai se desenvolvendo, por isso, todas essas mudanças trazem consigo avanços tecnológicos.

Em virtude da crescente luta e cobrança dos povos do campo por uma educação que respeitasse e reconhecesse suas especificidades foram criadas políticas públicas educacionais para responder a tais reivindicações. Desse modo, as políticas públicas são ações do governo que buscam a melhoria da sociedade, levando em consideração as necessidades do povo, como afirma Souza (2003, p. 13), "o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real". Nesse cenário de lutas dos movimentos sociais, inúmeras foram as conquistas, mesmo que ainda insuficientes, no que se refere às políticas públicas de educação para os sujeitos do campo.

O processo educativo para os alunos que residem no campo é permeado por uma história de diversas lutas em prol de um ensino de qualidade, bem como de políticas públicas. Nessa perspectiva, é relevante refletir as palavras de Caldart (2004, p. 150), pois, segundo ela, "A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo a educação". As conquistas estão sendo alcançadas por meio dos movimentos e organizações sociais, expressivamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), que exige dos governos iniciativas. Neste contexto sociopolítico, a promulgação da LDBEN de 1996 abre espaço legal para discussão de políticas públicas para a Educação do Campo, mais especificamente no Artigo 28. A abertura dada por esse artigo da LDBEN possibilitou que fosse construído, no país, um processo de aprofundamento dos debates a fim de reafirmar a proposta de Educação do Campo que a sociedade deseja construir. Porém, ainda não estão explicitamente colocados os princípios e as bases de uma política educacional para a população campesina. No início de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) começou

uma discussão sobre a elaboração das Diretrizes Operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo, a aprovação se deu em 12/03/2002, pelo Ministro de Estado da Educação.

É perceptível o avanço legal que implementa uma nova forma e organiza a política de atendimento escolar não satisfazendo mais as meras adequações do urbano para o rural. Como reflete Caldart (2004), a perspectiva da Educação do Campo é exatamente de educar estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Nessa perspectiva, a ação educativa tem no espaço escolar relações entre indivíduos com conhecimentos, valores e experiências singulares, porém, com atitudes em comuns. Almejar uma escola no campo de qualidade que atenda às singularidades expressas em cada sujeito que vivencia esta realidade é indispensável para que de fato se construa uma educação no campo de qualidade feita por todos os implicados no contexto em questão. Afinal, esses devem ser educados para que possam estar aptos a atuar em outros espaços sociais, não apenas no campo. É pertinente referendar Arroyo (2004) quando nos propõe que os próprios saberes escolares têm que estar redefinidos, têm que se vincular às matrizes culturais que o movimento social recria.

Esta busca por uma melhor Educação no Campo tem respaldo educativo, já que o processo de educar consolida-se em princípios fortalecidos por objetivos reais em usar o conhecimento como principal arma na concretização de ideais. Diante disso, observa-se que na luta dos sujeitos do campo por uma educação de qualidade e pensada para sua realidade podem funcionar como importantes lições que servem de ponto de apoio para o trabalho pedagógico. Entre elas, destacamos a necessidade de recusar e combater a separação da luta econômica, política e a luta ideológica.

Assim, é relevante priorizar o funcionamento de escolas no campo naqueles contextos sociais e culturais campesinos. Dessa forma, é fortalecida a identidade desses sujeitos em seu próprio ambiente, com isso, eles poderão superar a dicotomia entre rural e urbano. Sendo assim, *a priori*, a escola no campo deve trazer em seus objetivos primordiais a valorização da identidade cultural que se manifesta e se caracteriza por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.

5 ENTRE O VISTO E O DESVELADO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS INSTITUÍDAS PELO PAR EM CONSENSO COM A BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VELHO CHICO

"Progresso é o povo feliz
a Reforma Agrária é a volta
do agricultor à raiz
a Reforma Agrária é a volta
do agricultor à raiz"

Beth Carvalho, 1998.

Neste capítulo apresentamos as análises e informações obtidas na pesquisa por meio dos questionários realizados com o intuito de compreender a realidade em face do movimento dialético que a cerca. Os colaboradores deste estudo foram: professores, coordenadores e equipe da Secretaria Municipal de Educação. A finalidade da aplicação desses instrumentos foi desvelar as contradições presentes nas políticas instituídas pelo PAR em consenso com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como suas implicações para a prática pedagógica das escolas do campo no território do Velho Chico na cidade de Bom Jesus da Lapa. Buscamos ainda por meio desta investigação atender o que nos propomos quando traçamos os objetivos: identificar, no município de Bom Jesus da Lapa, as políticas instituídas pelo PAR, considerando as implicações para a prática pedagógica das Escolas do Campo; identificar como os/as professores/as do município de Bom Jesus da Lapa demostram se apropriar das orientações curriculares da BNCC e as interlocuções com as políticas da Educação do Campo; e, por fim, averiguar se o currículo das Escolas do Campo faz interlocuções com a BNCC, considerando a prática pedagógica do professor da Escola do Campo e suas especificidades.

É importante destacar que a pesquisa aqui apresentada foi apreciada e liberada pelo Comitê de Ética, com o CAAE 59548622.5.0000.0055, e se propôs a fazer um diagnóstico sobre a BNCC e o PAR em correlação com as práticas pedagógicas dos professores das Escolas do Campo no Território do Velho Chico, na cidade de Bom Jesus da Lapa – Bahia.

5.1 Contexto da Educação do Campo na Capital Baiana da Fé: a percepção dos envolvidos no chão da sala de aula

No contexto nacional, a Educação do Campo teve inúmeras conquistas alcançadas por meio das lutas dos movimentos sociais. Tais avanços foram evidenciados no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, no ano de 1997, na Universidade de Brasília (UNB), todavia, é no ano de 2002 que surge oficialmente como política pública tendo como marco as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Os povos do campo buscam uma valorização identitária, sobretudo da sua cultura, bem como uma educação que considere o modo de produção camponês.

A pesquisa aqui descrita foi realizada no município de Bom Jesus da Lapa, também conhecido como Capital Baiana da Fé, a cidade é considerada um exemplo de "concentração fundiária" como destaca a pesquisa da Professora Doutora Edna Moreira, intitulada *Entre querer e poder: o lugar da escola nos projetos de vida de jovens do campo em um contexto de modernização agrícola*. Segundo a autora,

> Ele é um exemplo de concentração fundiária, ao mesmo tempo, possui uma história de organização, enfrentamento e resistência, evidenciada por meio dos [...] Projetos de Assentamento de Reforma Agrária e Comunidades Remanescentes de Quilombo.

Nesse contexto de concentração fundiária, apresentamos um panorama da realidade camponesa do município, quanto aos Projetos de Assentamento, conforme dados da Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 — Projetos de assentamento no Município de Bom Jesus da Lapa

Nome do projeto	Área (ha)	Famílias Assentadas
Quilombo Pitombeira.	4.984,1266	79
PA Batalha	15.114,8892	433
PA Curral das Vargens	9.213,3912	138
PA Curicaca	4.249,8253	61
PA Boa Esperança	1.125,1739	25
PA Santa Rita	8,593,8959	239
PA Campo Grande I	4.368,6720	111
PA São .José Campo Grande II	7.000,0000	227
PA Nova Volta	9.241,3239	162
Quilombo rio das Rãs	30.190,7123	690

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentosgeral.pdf

Diante da realidade ora apresentada, cabe destacar o PA Batalha espaço no qual está localizada a escola Municipal Núcleo Educacional Batalha, situada na área do, constituído por cinco microrregiões, sendo elas: Batalha sede, Curral das Vargens, Renascer, Fruticultura e Ribeirinho. A escola Municipal Núcleo Educacional Batalha acolhe diversos povos oriundos

de várias regiões do país e atende, em sua maioria, alunos da comunidade quilombola Quilombo Nova Batalhinha, além de assentamentos adjacentes possibilitando uma ampla diversidade cultural no espaço escolar.

No momento de conversa com o gestor da unidade ele sempre enfatizava o bordão *"o Caldeirão aqui ferve de uma diversidade cultural"*. Esta unidade escolar é constituída por alunos e professores que alimentaram o sonho por um pedaço de terra e, com ela, ter a oportunidade de ofertar mais dignidade para seus familiares. Isso nos faz entender que o caldeirão, citado pelo gestor, representa a Escola do Campo e o tempero trazido pelas mais diversas culturas, constituídas na bagagem histórico-cultural de estudantes, pais de alunos, funcionários da escola e comunidade em geral, advinhas das várias regiões do país. Os alunos moradores das comunidades certificadas pela Fundação Palmares também perpassam por este espaço, o que fica evidenciado pela Tabela 5, adiante.

Tabela 5 — Comunidades certificadas pela Fundação Palmares em Bom Jesus da Lapa

Comunidade	**Nº portaria**	**Data da portaria**
Nova Batalhinha	35/2004	10/12/2004
Araçá Cariaca	19/2004	04/06/2004
Rio das rãs	35/2004	10/12/2004
Juá	35/2004	10/12/2004
Bandeira	35/2004	10/12/2004
Lagoa do Peixe	35/2004	10/12/2004
Lagoa das Piranhas	37/2005	12/09/2005
Barrinha	15/2006	28/07/2006
Bebedouro	60/2008	04/08/2008
Fortaleza	229/2012	31/12/2012
Peroba	229/2012	31/12/2012

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados 1 CRQs_CERTIFICADAS._versao_15_06_2021.xlsx (palmares.gov.br)

A tabela ilustra o destaque nacional que o município tem enquanto referência de resistência do movimento negro, notadamente a comunidade de Rio das rãs como a primeira a ter suas terras oficialmente reconhecidas como Comunidade Remanescente de Quilombo.

Retomando a metáfora do caldeirão, podemos observar que o seu interior vive em constante pressão diante das altas temperaturas, a ponto de ferver. Isso nos faz refletir acerca do movimento da dialética, método presente neste estudo, de base marxista, que funciona enquanto ferramenta utilizada para entender a história. A dialética marxista considera o movimento natural da história e não admite sua maneira estática e definitiva. As paredes do caldeirão podem ser comparadas com a educação rural, que traduz a trajetória histórica e o emparedamento da educação para os povos que vivem no campo, educação pacata, sem ações

que possam transformar o local de sua inserção e com um forte poder ideológico, importado por colonizadores da Europa. Pensando nessa relação, no momento dos questionários realizados com os coordenadores e professores do Núcleo Educacional Batalha destacamos as questões 8.1 (o que você entende por educação rural) e 8.2 (o que você entende por Educação do Campo?), cuja respostas estão expressas no Quadro 16, que segue.

Quadro 14 — Conceito de Educação rural X Educação do Campo um olhar dos entrevistados

	Educação Rural	**Educação do Campo**
Professores	Ela abrange não só a agricultura familiar, mas também a agronegócio. Onde a educação é deixada de lado e entra o capitalismo que acaba por interferir na educação de qualidade do aluno, onde é preconizante o consumo de agrotóxico e deixando de lado o real sentido do educar.	Diante do contexto é luta e melhorias, é qualidade além de comparar a Educação do Campo com a educação da cidade devemos ver as especificidades e limitações que muitas vezes o campo é influenciado e deve ter o mecanismo de ensino como prioridade
Coordenadores	Educação com aspectos sem particularidades, sem peculiaridades. Com currículo da cidade, que não respeita a realidade do povo campesino.	Modalidade que busca atender e subsidiar a educação campesina, respeitando a sua realidade e os seus valores, elencando a pedagogia da alternância e que compreende o pluralismo deste espaço.

Fonte: elaborado pela autora com dados dos questionários aplicados na comunidade de Batalha (2022).

Com este viés, afirmamos que a educação rural é uma educação com receita, que silencia o homem campo e o condena como sujeito atrasado, sem cultura, sem conhecimento e que necessita da educação urbanocêntrica para seu desenvolvimento pessoal, profissional e cultural. Quando nos referimos aos povos do campo estamos falando de sujeitos, conforme Fernandes e Molina (2005, p. 64), eles são caracterizados como “pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias”. Nas escolas do campo estudam os filhos da classe trabalhadora com materiais dissonantes da diversidade cultural e econômica do campesino, o que fortalece o distanciamento da realidade vivida pelos alunos do campo.

O processo educativo para os alunos que residem no campo é permeado por uma história de diversas lutas em prol de uma educação de qualidade, bem como por políticas públicas. Nessa perspectiva, é relevante refletir as palavras de Caldart (2004, p. 150), a qual afirma que “A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação”. Diante disso, é relevante destacar que é

na busca de meios legais que conquistaremos a possibilidade de uma educação de qualidade para todos.

O município tem em sua gênese uma história marcada por grande concentração fundiária a qual ocasionou diversos conflitos agrários, como é o caso das explorações organizadas por Antônio Guedes de Brito (Conde da Ponte) com a implantação de fazendas de criação de gado, a exemplo da fazenda morro. Após décadas de comercialização dos povos negros, a cidade se desenvolve com o turismo religioso. Vale destacar que o município tem uma área de expansão territorial destinada à monocultura e exportação no espaço do Perímetro de Irrigação Projeto Formoso (também parte dessa análise) com ênfase para a utilização da tecnologia presente nas máquinas pesadas, estações de bombeamento de água, pulverização de agrotóxicos nas lavouras desconsiderando os riscos à saúde dos moradores. Para Santos (2007), nos últimos anos, impulsionado sobretudo por forças capitalistas do "agro brasileiro", das quais o Estado tem sido signatário, o cerrado nordestino constitui o espaço agrícola do país onde as modificações das paisagens, assim como as relações de trabalho e os hábitos de consumo foram mais drásticos. Fizemos o mesmo questionamento aos professores e coordenadores do Projeto Formoso: 8.1 (O que você entende por educação rural) e 8.2 (O que você entende por Educação do Campo?) e obtivemos as respostas elencadas no Quadro 17, que segue.

Quadro 15 — Conceito de Educação rural X Educação do Campo um olhar dos entrevistados

	Educação Rural	**Educação do Campo**
Professores	É um estabelecimento educacional que está afastado das cidades. Seus alunos são crianças que costumam morar em pequenos lugares ou cidades onde são desenvolvidas atividades agrícolas. Os alunos passam, muitas vezes, o dia inteiro na escola rural e, em alguns casos, até passam a lá a noite.	Educação no campo é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. Diz respeito a todo espaço educativo que se dá em espaços da floresta, agropecuária, das minas e da agricultura e ultrapassa, chegando também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas.
Coordenador	No meu ponto de vista a Educação Rural não contempla a Educação do Campo porque em conceito ela não dialoga com os saberes do campo sendo apenas uma transposição de conteúdo.	Entendo que é uma educação voltada para a população que vive no Campo e tem nele seus modos de vidas. E a Educação do Campo deve ser também do Campo e no Campo.

Fonte: elaborado pela autora com dados dos questionários aplicados na comunidade do Projeto Formoso (2022).

Os professores envolvidos neste estudo já vem participando de cursos de formação continuada referente ao contexto da Educação do Campo, como é possível perceber no Quadro 18, a seguir, que tomou como base na dissertação de mestrado intitulada *Políticas públicas para*

formação continuada de professores do campo no âmbito do plano de ações articuladas (PAR): uma reflexão sobre as contradições da base nacional comum curricular (BNCC), de Silva (2020).

Quadro 16 — Itinerário da Educação em Comunidades Campesinas em Bom Jesus da Lapa

Período	**Ações**	**Considerações**
2007	-Em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instituiu diálogo com professores no intuito de implantar uma proposta de educação diferenciada para as escolas do campo, efetivando conferências municipais para discutir o que propõem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. - Jornada pedagógica que contou com palestras e oficinas com debate sobre currículo para a Educação do Campo. - Constituiu a Coordenação de Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação. - Realizou concurso público específico para professores atuarem nas escolas do campo por meio do Edital 1/2007.	Podemos considerar que 2007 foi um ano que impulsionou a Educação do Campo em Bom Jesus da Lapa, dado o desejo de constituir a identidade das escolas do campo. Estudos das Diretrizes Operacionais que defendem a "identidade da educação do campo definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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" (SOUZA, 2016). -Jornada pedagógica com direcionamento peculiar para a Educação do Campo e, por fim, concurso específico para região campesina o que deixa claro o esforço do ente municipal em implantar a Educação do Campo no Município.
2008/ 2009	- Instituição de coordenações zonais, com atribuições de carácter técnico e assistencialista. - Formação continuada com a empresa PROJECTA melhor escola - Educacional LTDA.	Com políticas de modo espiral podemos notar retrocesso nas ações com abertura para empresa privada realizar a formação continuada para os profissionais do campo. O que evidencia a ruptura de políticas com a quebra de planejamento para Educação do Campo a qual permanece com educação unilateral urbanocêntrica.
2011/ 2012	- Por meio do Edital 01/2011 realiza concurso não mais específico para o Campo, as vagas são para o campo e sede do município; - Efetivou Formação continuada para os coordenadores pedagógicos e diretores das escolas do campo em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XVII; - Formação continuada específica para os professores de turmas unidocentes e multisseriadas com o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); - Distribuiu nas unidades de ensino jogos e livros para leitura por meio de ações da SECADI.	A universidade pública por meio dos enfrentamentos da lógica do capitalismo, do trato da educação como mercadoria deseja a construção de educação emancipadora que permita aos povos do campo se sentirem parte na defesa da educação construída com os campesinos. Neste sentido, a parceria com a universidade pública UNEB para dialogar, estudar e debater com os professores na busca pela apropriação da *práxis* pedagógica é considerada avanço nas proposições da SEMED para a formação continuada dos coordenadores pedagógicos e gestores das escolas do campo. A formação continuada dos professores do campo com apoio da SECADI e iniciativa planejada no II ciclo do PAR (2011-2014) foi ofertada pelo PNAIC. No entanto, como não apreendemos a presença das comunidades nas ações encontradas, intuímos avanços, mas ainda observamos a presença da Educação Rural no município.

Período	Ações	Considerações
2013/ 2015	- Adesão ao programa DESPERTAR/SENAR. - Oficina na jornada pedagógica específica para os professores do Campo. - Contrata a empresa privada NAME (Núcleo de Apoio a Municípios e Estados) e compra módulos nas escolas da sede e do campo, com oferta de formação continuada unilateral campo/ cidade. - Oficina na jornada pedagógica específica para os professores do Campo. - Formação continuada específica para os professores de turmas unidocentes e multisseriadas com o programa PNAIC. -Formação continuada com 86 diretores e coordenadores das escolas do campo para estudo e construção do PPP.	Intensifica abertura para iniciativa privada e fortalece a Educação Rural para as escolas do campo, com uso de módulos e formação continuada urbanizada sem nenhuma preocupação com a realidade campesina. Adesão ao programa com fundamentos capitalistas. Sobre isso, Souza (2019) enfatiza que essas ações se materializam na privatização da educação por meio das empresas do agronegócio. Utilizam a expressão Educação do Campo ao seu favor, pois tais práticas entram na esfera do território de disputa, nesse contexto, observa-se que agora o capital e o trabalho disputam a mesma nomenclatura: Educação do Campo (SOUZA, 2019, p. 58-59). Com a oscilação do município entre fortalecer a Educação Rural e constituir a Educação do Campo a SEMED propõe formação continuada para construção dos PPPs para escolas do campo, com participação de 85 gestores.
2016/ 2017	- Constituiu as Diretrizes Municipais para Educação Quilombola homologadas pela Resolução nº 004, de 20 de dezembro de 2017. - Construção com a equipe gestora do calendário escolar diferenciado para as escolas do Campo. - Instituído pelo CME Resolução n° 03, de 17 de fevereiro de 2017, que estabelece as Diretrizes e regulamenta as Políticas Públicas para a Educação do Campo do Sistema Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa, e dá outras providências. - Oficina na jornada pedagógica específica para os professores do Campo. - Formação Continuada para os professores que trabalham com Educação Infantil do campo e da cidade com a Editora Moderna. - Formação continuada específica para os professores de turmas unidocentes e multisseriadas com o programa PNAIC.	As Diretrizes Municipais para Educação Quilombola construída no âmbito da SEMED com a participação das comunidades e em parceria com a Secretaria Municipal de Igualdade Racial e Diversidade Movimento Quilombola representado aqui no território Velho Chico pela Central Regional das Comunidades Quilombolas (CRQ) e pelo Conselho Estadual das Comunidades e Associações Quilombolas do Estado da Bahia (CEAQ-BA) são consideradas como um marco para educação no município que tem como desafio sua implementação para construção de educação emancipadora. Para Souza (2016), ações como essa refletem a organização de coletivos para efetivar direitos civis, sociais e políticos, especialmente, para reconhecer como sujeitos de direitos e sujeitos trabalhadores com capacidade de protagonizar políticas públicas. Esse desafio perpassa pelo desejo de educação menos excludente e faz parte do projeto de educação em construção da SEMED em parceria com os coletivos dos movimentos sociais que defendem a educação quilombola. De acordo com o artigo 28 da LDBEN 9394/1996, na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias a sua adequação e as peculiaridades de cada região. Assim, será possível o ajustamento do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Partindo do princípio de que a educação do campo é construída com os povos do campo, e sua estrutura organizacional necessita atender as suas necessidades. A construção do calendário específico para o campo foi uma tentativa que não

Período	Ações	Considerações
		deu certo por ter sido construído sem o diálogo com as comunidades, contou apenas com representantes de diretores e coordenadores. Em 2016, as Associações de Moradores de Renascer, Ribeirinho, Sítio de Janoca, Batalha e o assentamento de Curicaca e Égidio Brunetto como manifestação de resistência ao fechamento das escolas do campo, solicitaram posicionamento do Conselho Municipal de Educação (CME) para que não fossem nucleadas as escolas dessas comunidades. Orientado pela UNCME o CME construiu resolução baseada na nacional, mas emergencialmente no aspecto operacional para definir o quantitativo de alunos a ser seriado e impedir as nucleações (RUFINA, 2020).
2018 a 2020	- Amplia o trabalho técnico para também pedagógico. Neste período as coordenadoras atendiam campo e sede. - Nucleação das escolas do Campo - Oficinas na jornada pedagógica específica para os professores do Campo. - Compra de módulos e Formação continuada para Educação infantil com a Editora Moderna. - Construção do Referencial Curricular – Adesão ao programa de Formação Continuada Territorial para coordenadores e gestores do campo e cidade por meio do Instituto Anísio Teixeira e Secretaria do Estado da Bahia - Adesão ao programa JEEP. - Em parceria com UNEB e Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) realiza o I Seminário de Educação do Campo: uma análise no Território de Identidade Velho Chico. Com o tema: Educação do/no campo em debate: desafios, fundamentos e concepções frente ao contexto político social atual	Ainda com ações para melhorar a qualidade da educação ofertada ao campo, às coordenações da SEMED amplia sua atuação para área pedagógica, saindo da posição assistencialista. Reconhece a necessidade de educação específica para o campo ao propor, na jornada pedagógica, oficinas específicas para o campo. Todavia, continua a ofertar educação urbanocêntrica com abertura para iniciativa privada em razão da compra de materiais didáticos e pacotes de formação continuada. Ação positiva pela SEMED em parceria com a UNDIME. O documento foi construído com a colaboração dos professores do campo por meio de grupo de estudos – GEAs e contou com "Escuta Curriculante" que ouviu famílias e estudantes sobre a educação que queremos em Bom Jesus da Lapa. Apesar do diálogo com as comunidades não configurar a real discussão e debate que deveria ter acontecido, no documento existe justificativa que este não ocorreu devido ao momento pandêmico causado pela Covid-19, que para controle sugere distanciamento social e que, assim que esse contato for permitido, o diálogo acontecerá para revisão do referencial. Sendo assim, não podemos afirmar que este movimento curriculante não tenha acontecido com a gênese da educação rural, pois, "as políticas educacionais, segundo a concepção da educação rural, vinculada à ideologia do capitalismo agrário, são construídas pelas equipes governamentais, do poder executivo, para a sociedade civil, sem considerar e reconhecer as experiências dos coletivos organizados (SOUZA, 2016).
2021	- Deu início à implementação do Referencial Curricular; - Oficina na jornada pedagógica específica para os professores do Campo, com o tema: Os desafios e as possibilidades do Ensino Remoto para Educação do Campo;	Ao firmar adesão com o Formarcampo — programa de extensão proposto pelo PPGED/UESB e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Movimentos Sociais do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) em parceria com a UNDIME — o município apresenta avanço em seu planejamento para a construção da oferta da Educação do Campo. O programa de

Período	Ações	Considerações
	- Não renovação da adesão com o Programa Despertar; -Participação no OBEI – Observatório da Infância e Educação Infantil, com participação no Curso de Extensão “campos de Experiências no Cotidiano da Educação Infantil”. - Adesão ao FORMARCAMPO que tem como objetivo realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo.	formação continuada tem como objeto o apoio à construção e/ou reconstrução dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo, com produção coletiva em um movimento dialético de renovação pedagógica.

Fonte: adaptado de Silva (2020).

Embora a pesquisa mencionada demostre os grandes avanços na Educação do Campo no município, a concepção de Educação do Campo e Educação rural ainda se encontra fragilizada como é possível perceber nas falas dos professores e coordenadores. No entanto, sabe-se que é indispensável compreender o conceito de Educação do campo enquanto uma educação emancipadora que seja do campo e no campo,

> quando se diz do/no campo, está querendo dizer que a educação é pensada para e com os sujeitos do campo, e não que é uma educação pensada para a cidade, sendo também implementada no campo; reporta-se aos direitos dos povos do campo em estudar no espaço onde vivem, sem precisar sair para a cidade (SANTOS; SILVA; SOUSA, 2012, p. 60).

A compreensão desses conceitos é fator determinante para uma prática docente contextualizada ao aluno do campo. É importante destacar que a abertura dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996 possibilitou que fosse construído no país um processo de aprofundamento dos debates sobre a educação no campo a fim de reafirmar a proposta de Educação do Campo que a sociedade deseja construir. Porém, como salienta Leite (2002, p. 54), ainda não estão explicitamente colocados os princípios e bases de uma política educacional para a população campesina. É perceptível o avanço legal que implementa uma nova forma e organiza a política de atendimento escolar, ele não se restringe mais às meras adequações do urbano ao rural. Ou como destaca Caldart (2004), o que almeja da Educação do Campo é exatamente de educar estas pessoas que trabalham no campo, para que se organizem e assumam a condição de sujeitos no e do campo com dignos direitos a permanecer no campo.

No município de Bom Jesus da Lapa, temos um total de 55 escolas municipais, no ano de 2022, conforme distribuição evidenciada na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6 — Escolas Municipais em Bom Jesus da Lapa

Modalidade	Campo	Cidade	Matrículas 2023	
			Campo	Cidade
Educação Infantil	01	08	218	2.143
Anos iniciais Ensino Fundamental	30	09	5.373	2.762
Anos Finais Ensino Fundamental		08 turmas		532
Educação de Jovens e Adultos		06		2.208
Escola Multisseriada	01	———	53	———
APAE	———	01	———	96

Fonte: dados coletados com base nas informações do setor do censo escolar da secretaria municipal de Educação (SEMED) (2022).

Nessa perspectiva, a ação educativa tem no espaço escolar relações entre indivíduos com conhecimentos, valores e experiências singulares na busca por uma Escola no Campo de qualidade, que atenda às singularidades expressas em cada sujeito que vivencia esta realidade. Afinal, os implicados neste contexto devem ser educados para que possam estar aptos a atuar, também, caso queiram, em outros espaços sociais, não apenas no campo.

Vale destacar, a inauguração do primeiro Centro de Educação Infantil (CEI) em uma localidade do campo no Projeto Formoso Setor 33, o centro de Educação Infantil Sandra Maria dos Santos, cuja solenidade de apresentação do espaço para a comunidade camponesa aconteceu em setembro do ano de 2022. Para o ano de 2023, as matrículas do centro estão distribuídas conforme demonstrado na Tabela 7, adiante.

Tabela 7 — Panorama de matrículas do primeiro centro de Educação infantil do campo

Seguimento	Especificidade	Número de matrículas
Berçário	08 meses até 01 ano e 06 meses	10 alunos
Maternal I	01 ano e 07 meses até 01 ano e 11 meses	14 alunos
Maternal II	02 anos	21 alunos
Maternal III	03 anos	25 alunos
I período	04 anos	63 alunos
II período	05 anos	85 alunos
Total de alunos		218 alunos

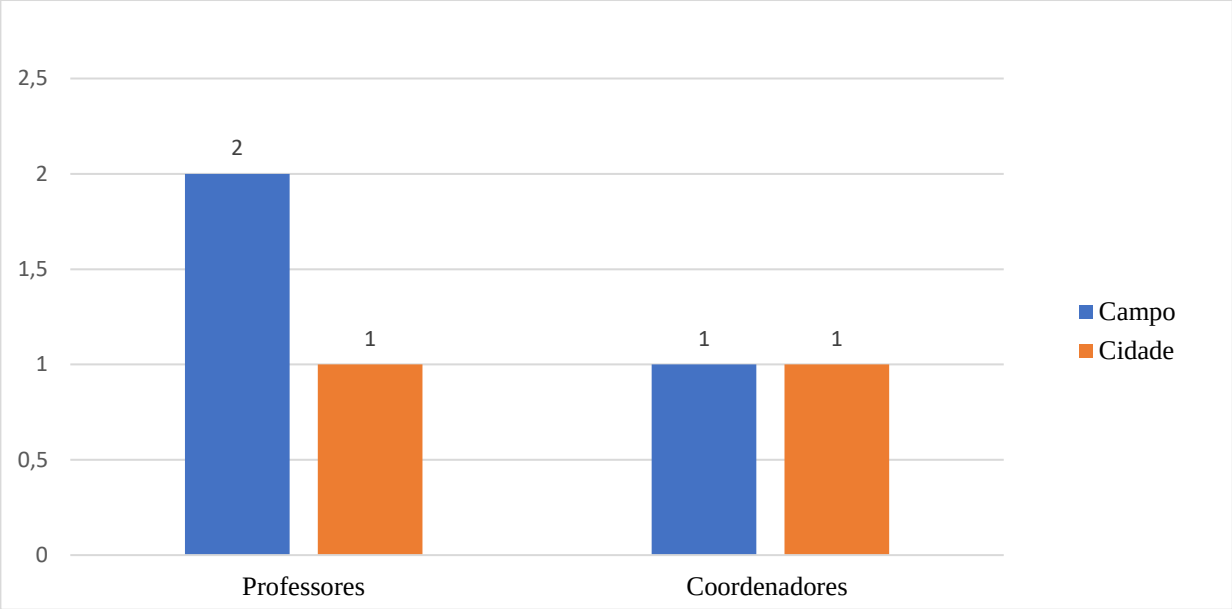
Fonte: dados coletados com base nas informações do setor do censo escolar da secretaria municipal de Educação (SEMED) (2022).

Os dados apresentados refletem os avanços na Educação do Campo no município com a conquista do CEI financiado pelas ações de construção planejadas via PAR, possibilitando um espaço adequado de Educação Infantil para os alunos residentes na comunidade. Isso abriu espaço para novas construções nas demais localidades do campo.

Na pesquisa realizada com os docentes e coordenadores das Escolas do Campo, buscamos compreender, inicialmente, onde eles residem e as contradições em ser morador da

cidade ou do campo e como elas impactam na prática dos professores. O Gráfico 4, a seguir, apresenta essa relação de moradia dos funcionários das escolas analisadas.

Gráfico 4 — Local de moradia dos professores/coordenadores



Fonte: dados coletados com base nos questionários respondidos pelos professores/coordenadores (2022).

A compilação dos dados apresentados possibilitou perceber que dos 03 professores entrevistados, 02 residem na comunidade onde trabalham e 01 na cidade, todavia, devido à longa distância, mantém residência durante a semana na comunidade em que atua. Quanto às coordenadoras, 01 reside no local onde trabalha e a outra na cidade, no entanto, desloca-se diariamente para o local de trabalho, dada a proximidade que permite estar em casa não havendo necessidade de residir na comunidade.

Assim, constatamos que a maior parte dos educadores é residente do campo. Desta forma, é relevante mencionar Arroyo (2006, p. 159) quando nos remete à seguinte reflexão

> Nesta prática de serviços públicos e profissionais não teve sentido qualquer política de formação específica de educadoras e educadores do campo. As normalistas, pedagogas ou professoras formadas para as escolas das cidades poderiam ir e voltar cada dia da cidade para a escolinha rural e pôr em prática seus saberes da docência com algumas adaptações. As políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram essa prática e esse paradigma urbano. Os profissionais não teriam que se deslocar ao campo por umas horas e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem seria mais necessária qualquer adaptação à realidade rural, os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos.

Assim, é importante destacar que tanto no Projeto Formoso quanto na comunidade de Batalha, os educadores residentes na comunidade manifestam uma relação de maior contextualização com sua prática cotidiana. É pertinente recorrer a Arroyo (2004), quando propõe que os próprios saberes escolares têm que estar redefinidos, têm que vincular-se às matrizes culturais que o movimento social recria. É na luta dos sujeitos do campo por uma educação de qualidade, pensada em sua realidade, que podem ser aprendidas importantes lições que servem de ponto de apoio para o trabalho pedagógico. Entre elas, destacamos a necessidade de recusar e combater a separação da luta econômica, política e a luta ideológica.

Assim, é relevante que se priorizem escolas no campo, no contexto social e cultural no qual a infância e a adolescência sintam-se fortalecidas em seu próprio ambiente e que superem a dicotomia entre rural e urbano, ao mesmo tempo em que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali constituem sua vida. Sendo assim, consideramos necessária a escola no campo.

5.2 A materialidade das políticas instituídas pelo PAR na prática pedagógica das Escolas do Campo em Bom Jesus da Lapa – Bahia

Partimos da prática pedagógica na dimensão III (Práticas pedagógicas e avaliação) do PAR o qual tem reponsabilidade pelo diagnóstico, planejamento e assistência técnica e financiamento aos municípios. Para apresentar os achados dessa pesquisa retomamos os critérios de inclusão adotados pelo projeto guarda-chuva (Escolas do Campo de grande porte, escolas que tiveram um maior número de programas do PAR sendo implementados) ao qual esta pesquisa está vinculada. Assim, O Quadro 19, adiante, elenca os Programas do PAR implantados nas escolas pesquisadas.

Quadro 17 — Programas do PAR implantados nas escolas pesquisadas

Unidade de ensino	**Nº de alunos**	**Nº programas PAR implantados na escola**
Centro Educacional Formoso “A” Setor 33	518	Brasil na escola; Educação e Família; Mais Alfabetização; Educação conectada;
Núcleo Educacional Batalha	400	Brasil na escola; Educação e Família; Mais Alfabetização; Educação conectada;

Fonte: dados coletados com base nos questionários respondidos pelos professores/ coordenadores (2022).

Os dados ora evidenciados foram obtidos com base nas informações do setor do censo escolar da Secretaria Municipal de Educação (SEMD), ainda durante a entrevista com a coordenadora Zonal do núcleo I[4] da Educação do Campo e com a Técnica responsável pelo PAR no município.

Ao discutir a prática docente, retomamos um ponto crucial que é a formação continuada do professor, uma vez que o processo formativo do docente direciona o seu trabalho, sobretudo quando se trata das Escolas do Campo. Diante disso, Santos e Souza (2015, p. 378) afirmam que a

> formação docente é compreendida como um conjunto de saberes, vivências, experiências, além de conhecimentos adquiridos pelos educadores durante o seu processo de profissionalização, recebido tanto pela academia no momento da habilitação profissional, como também no cotidiano da sua prática educativa.

Esse conhecimento cientificamente produzido na academia, associado com o conhecimento empírico vivido no cotidiano exercem impactos na prática docente, como reforça a coordenadora do Núcleo I das Escolas do Campo, quando questionada: do seu ponto de vista, o PAR e, particularmente às ações voltadas às práticas pedagógicas dos professores campesinos, têm contribuído para a melhoria da qualidade da educação básica do seu município?

> Sim. O investimento em formação continuada de professores e profissionais da educação; A organização da prática pedagógica recursos e investimentos na infraestrutura das escolas contribuem para melhorar a qualidade na educação (Coord. SEMED.01).

Diante disso, compreendemos que a formação continuada acorre com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento de uma boa prática pedagógica, todavia, como *práxis*. A esse respeito Silva (2020, p. 84) destaca que

> [...] a formação na prática e pela prática é predestinada à pesquisa e reflexão solitária do docente, esvaziando-se de sua problematização as causas e consequências das desigualdades e das injustiças, descontruindo o perfil político e crítico do professor sobre temas educacionais que envolvem a humanidade e uma sociedade dividida em classes.

É preciso buscar temas que evidenciam as mais diversas especificidades, que contemplem os diversos sujeitos presentes na Educação do Campo, a fim de trabalhar de forma concreta fugindo da visão imediata e aparente da realidade que o cerca. Ainda atrelada à

---

[4] O município tem um total de 30 escolas no campo. Com o intuito de dar uma assistência mais eficaz, a Secretaria de Educação implantou o Núcleo de Educação do Campo, no ano de 2021, dividindo as escolas em 04 núcleos e, para cada um, uma coordenadora responsável.

formação continuada, como fortalecimento da prática docente, cabe esclarecer que a *práxis* consolida os saberes teóricos e as vivências cotidianas. A pesquisa Silva (2022) ilustra esta concepção, como demonstrado no Quadro 20, que segue.

Quadro 18 — Formação continuada com epistemologia da prática e da *práxis*

Como é vista a formação continuada de professores	
Com a epistemologia da prática (Educação rural) com epistemologia da *práxis* (Educação do Campo)	**Com a epistemologia da prática (Educação rural) com epistemologia da *práxis* (Educação do Campo)**
Orientada pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e experiências de professores com mais tempo na carreira (tutores).	Sólido domínio teórico dos saberes do seu campo disciplinar e curricular de *práxis* e competência para a transformação desses saberes em situação de prática para desenvolvimento da aprendizagem.
Construção de teoria sobre a prática por meio da ação-reflexão-ação.	Reflexão na perspectiva da *práxis*, privilegiando a unidade entre teoria e prática. Pensar a função social da educação, da escola e do professor problematizando a escola que temos na tentativa de construção da que queremos.
Foco apenas nos problemas imediatos do chão da sala de aula. Retrata os povos do campo diante da visão do capital de forma estereotipada.	Possibilita a reflexão permanente sobre o cotidiano escolar, sobre sua prática pedagógica e a realidade na qual se dá o estímulo à autonomia docente para equacionar a maioria dos problemas e desafios de competência docente. Formar professores críticos de problemas educacionais e socioculturais. Fortalecimento da resistência educativa. Negar a precarização, o individualismo e inflexibilidade das práticas bancárias de ensino. Construindo vínculos entre a função social da escola e a função socioambiental da terra. O campo como um lugar de vida e de possibilidades com sujeitos capazes de transformar a sociedade.
Formação em serviço pensada por meio do mundo urbano. Foco na resiliência, para adequar a realidade vivida sem questionamentos e incômodos, trabalhar cada vez mais a serviço do capital. Formação com orientações do governo federal, associações especializadas e inovações educacionais.	Formação crítica construída pelos e com os sujeitos do campo, com desenvolvimento no espaço escolar e/ou fora deste com processo reflexivo que possibilite a análise de questões inerentes à formação continuada, abastecendo-se do diálogo entre as universidades, institutos, os movimentos sociais, comunidade, professores e secretárias de educação
Aperfeiçoamento profissional de acordo as evidências que recolhe sobre as aprendizagens doa alunos.	Práticas de formação continuada fundamentada pela explicação teórica da realidade e da experiência vivida, nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade.
Reflexão sistemática sobre a prática individualizada e foco nas avaliações externas. Responsabilização do professor pelo ensino e pela sua prática.	Pensar o trabalho pedagógico com dimensão coletiva e social, pensando a prática em coletivo, pesando a escola, pensando a comunidade, pensando o mundo, pensando a formação humana como direito.

Fonte: adaptado de Silva (2022).

Assim, adotamos a epistemologia da *práxis* em detrimento da prática pautada apenas em ações educativas. Silva (2017, p. 6) define a *práxis* como ação humana transformadora,

prática eivada e nutrida de teoria, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento — constatação e compreensão da realidade — para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. Não há materialidade sem a práxis, uma vez que pautar a prática no professor reflexivo enquanto ação-reflexão-ação é necessário olhar para além, considerando as múltiplas determinações que refletem não apenas o que ocorre no chão da sala de aula, mas a totalidade presente no contexto que a escola está inserida.

Buscamos um professor que pesquise e reflita a sua prática considerando suas condições de trabalho, investimento material, entre outras, assim, buscou-se compreender os Programas do PAR contemplados nas escolas pesquisadas, e as respostas estão expressas no Quadro 21, que segue.

Quadro 19 — Programas do PAR contemplados nas escolas pesquisadas

Programa	**Portaria**	**Finalidade**	**Trabalho desenvolvido**
Brasil na escola	Nº 177, de 30 de março de 2021	O objetivo do programa é induzir e fomentar estratégias e inovações para assegurar a permanência, as aprendizagens e a progressão escolar com equidade e na idade adequada dos estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental.	As escolas desenvolvem ações que proporcionem a elevação na qualidade do ensino e auxiliem alcançar as metas do PME (02 e 07) por meio de oficinas de teatro, esportes, letramento entre outras... que possibilitem a permanência do aluno na escola e consequentemente a melhoria na sua aprendizagem.
Educação e Família	Nº 571/2021, de 2 de agosto de 2021.	Tem a finalidade de fomentar a participação da família na vida escolar do estudante e na construção do seu projeto de vida.	Por meio do repasse de recursos via PDDE o programa desenvolve nas escolas ações que buscam aproximar a família e os estudantes em prol do desenvolvimento do projeto de vida destes com ações como horta escolar, pintura coletiva no muro da escola, oficina de jogos pedagógicos.
Mais Alfabetização (2020)	Nº 142, de 22 de fevereiro de 2018	É uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.	Atividades com apoio de alfabetizadores que auxiliem o processo de alfabetização dos alunos.
Substituído Tempo aprender	Nº 280, de 19 de fevereiro de 2020	Programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Para isso, o programa realiza ações que atuam no sentido de aprimorar a formação pedagógica e gerencial de docentes e	As escolas desenvolvem atividades com alfabetizadores 10h para as escolas vulneráveis e 5h para as escolas não vulneráveis classificadas via MEC de acordo com a nota do IDEB da unidade de ensino.

Programa	Portaria	Finalidade	Trabalho desenvolvido
		gestores; disponibilizar materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e gestores educacionais; aprimorar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada; e valorizar os professores e gestores da alfabetização.	
Educação conectada	Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, PNE Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021	O objetivo do Programa Educação Conectada, é apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica	O Programa fomenta ações como auxiliar que o ambiente escolar esteja preparado para receber a conexão de internet, destinar aos professores a possibilidade de conhecerem novos conteúdos educacionais e proporcionar aos alunos o contato com as novas tecnologias educacionais.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

É importante destacar que os programas do PAR mencionados têm a finalidade de auxiliar a prática docente por meio de ações que possibilitem o desenvolvimento da qualidade do ensino, no entanto, devemos considerar a maneira como o Governo Federal apresenta a ementa do programa e refletir se esta proposta se adequa à realidade da Escola do Campo. No caso do Educação Conectada, em algumas localidades a conexão de internet é razoável impedindo em alguns momentos de realizar atividades de pesquisa. Durante o diálogo com alguns professores eles destacam que

> Uma ferramenta que pode ampliar as possibilidades de o docente distribuir informação assim também como um instrumento de pesquisa do discente desta forma canalizado um fluxo cada vez maior de informações que irão ser filtradas durante o processo de aprendizagem (Professor Girassol, 2022).

Os sujeitos nos revelam que os educadores têm um conhecimento superficial acerca do programa Educação Conectada, compreendendo a relevância dele como ferramenta de auxílio no trabalho pedagógico cotidiano. Ainda com estes educadores, indagamos sobre os recursos disponíveis no trabalho docente, de modo que ambos nos responderam “nenhuma”. Todavia, no momento de observação, identificamos que todas as escolas dispõem de recursos midiáticos. Afinal, como afirma o Decreto nº. 6.300/2007

> O Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO, executado no âmbito do Ministério da Educação, promovera o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 2007a, n.p.).

O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Assim, buscamos compreender se o PROINFO também estava sendo desenvolvido nas escolas no campo. Constatamos que as escolas pesquisadas receberam os computadores com o Linux Educacional, programa disponibilizado pelo MEC, com conteúdo adequados à ação docente. Nesse contexto, entendemos que o município disponibilizou os computadores, no entanto, ainda falta adequar as estruturas físicas de algumas escolas para o funcionamento de todos os laboratórios. Ainda nessa conjuntura, Caldart (2004, p. 3) complementa que "as políticas educacionais brasileiras, quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo, sempre o fizeram na perspectiva do "para"; nem "com" e muito menos "dos" trabalhadores".

Nessa perspectiva, Caldart (2004) nos mostra que a educação no campo não foi pensada com os trabalhadores do campo, ou seja, os sujeitos que vivem na realidade que visa à transformação ou uma educação de qualidade que atenda às especificidades daqueles que conhecem cada uma das dificuldades apresentadas pelo campo. No entanto, a fala revela uma realidade local, em contrapartida ao que asseguram as diretrizes da Educação Básica no âmbito do campo. O artigo 7º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, determina que:

> A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008)

Assim sendo, os recursos e infraestrutura da unidade de ensino é fator determinante para auxiliar na prática docente nas Escolas situadas no Campo.

5.3 O currículo da escola do campo em debate: desvelando as contradições da BNCC em consonância com a prática pedagógica do professor da escola do campo e suas especificidades

Aqui vamos dialogar com o intuito de contemplar os objetivos específicos que se propuseram a: identificar como as/os professores do município de Bom Jesus da Lapa demonstram se apropriar das orientações curriculares da BNCC e as interlocuções com as Políticas da Educação do Campo, além de averiguar se o currículo das Escolas do Campo faz

interlocuções com a BNCC, considerando a prática pedagógica do professor da Escola do Campo e suas especificidades. Como nos afirma Caldart (2004), o que se almeja da educação do campo é exatamente educar estas pessoas que trabalham no campo, para que se organizem e assumam a condição de sujeitos no e do campo com dignos direitos a permanecer no campo.

Ao tratar da Base Nacional Comum Curricular é importante se atentar que a BNCC foi aprovada em sua terceira versão, pouco debatida entre os educadores, após o golpe sofrido pela presidente Dilma. Assim, a BNCC foi revista por instituições internacionais baseadas no Common Core americano (CAETANO, 2018). Partindo do princípio de que são os professores que estão na sala de aula das escolas brasileiras, estes são os principais interessados na construção de políticas educacionais que vão direcionar seu trabalho docente, portanto, os principais sujeitos a serem ouvidos.

As escolas públicas brasileiras têm sofrido uma ruptura nos paradigmas da concepção de currículo/proposta pedagógica curricular. Com a homologação de documentos oficiais — Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) — os municípios foram convocados, por meio das ações formativas da UNDIME, a participarem do Programa Reelaboração dos Referenciais Curriculares. É nesse contexto que a rede municipal de educação de Bom Jesus da Lapa se colocou na (re)visão e (re)elaboração dos currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, sob sua responsabilidade. O referencial curricular de Bom Jesus da Lapa foi construído coletivamente com os educadores da rede municipal, de forma virtual em decorrência da pandemia covid-19, por meio dos grupos de estudos denominados GEAS está dividido em três volumes.

Figura 11 — Capa do Referencial Curricular Municipal

Fonte: Secretaria Municipal de Bom Jesus da Lapa Bahia (2022).

O volume número 1 (um) traz a modalidade do Ensino Fundamental caracterizado como Anos Iniciais e Finais. O currículo traz ainda um capítulo sobre avaliação e, por fim, os componentes curriculares seguidos do organizador curricular.

Para o organizador curricular, foram mantidos os códigos alfanuméricos que identificam as aprendizagens citadas no do Documento Curricular Referencial da Bahia DCRB, cuja composição é feita por letras e números que correspondem às habilidades que ocupam lugar no organizador para que os/as docentes possam fazer *link* com os materiais externos e complementares ao trabalho com as expectativas de aprendizagem.

Figura 12 — Organizador Curricular anos iniciais

ORGANIZADOR CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS
PORTUGUÊS - 1º ANO
TRANSVERSALIDADE FUNDANTE: TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO
PRÁTICA SOCIAL

EIXO TEMÁTICO	HABILIDADE	OBJETO DO CONHECIMENTO	INSTRUMENTALIZAÇÃO Princípios da práxis (Desdobramentos teóricos metodológicos)	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	**(EF01LP01)**Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	**Protocolos de leitura; Disposição gráfica (aspectos estruturantes).** **IMPORTANTE**: a leitura feita pelo professor, terá o papel de modelizar procedimentos de leitura, entre eles, o que se refere a esta habilidade. Esta habilidade também é parte do processo de aquisição do sistema de escrita, porque o procedimento de apontar o que está sendo lido oferece pistas sobre a relação entre fala e escrita.	-Ler em voz alta textos impressos e digitais (leitura feita pelo professor); -Leitura natural, e leitura apontando o que está sendo lido; - Leitura didática, que será também acompanhada pelo aluno, ajudando-o a entender a direção da escrita; -Promover momentos de leitura, pelos alunos: de poemas, quadrinhas populares, etc; - Apresentar e ler a capa do livro trabalhado para levantamento. (É preciso partir dos conhecimentos prévios dos alunos para levá-los a construir novos conhecimentos acerca da língua).	-Reconhecer os diferentes tipos de letra (bastão, imprensa e cursiva) bem como perceber a ordenação do texto; - Realizar a leitura de uma capa de livro; - Levantar hipóteses sobre o tema de um texto; - Acompanhar a leitura de um texto; - Perceber a ordem de leitura de um texto, a fim de organizar e unificar a escrita.
	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente,le globalmente, por memorização.	**Decodificação/Fluência de leitura.**	-Ler para o aluno textos simples: cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, poemas, etc., que facilitem a memorização; -Contar histórias em rodinha para criança, de forma significativa, para favorecer a interação entre elas;	-Adquirir progressivamente fluência na leitura de palavras e textos de diferentes gêneros discursivos, com gradativa identificação de elementos da intencionalidade e da situacionalidade.

239

Fonte: Secretaria Municipal de Bom Jesus da Lapa Bahia (2022).

O volume 2 (dois) consta a modalidade da Educação Infantil com os textos introdutórios do currículo, cujos títulos são: *Territorialidade, marcos legais e os marcos teóricos*. Discorre sobre a apropriação do conhecimento e sua construção, bem como a relação entre o/a professor/a, criança e sua rotina dentro dos Centros de Educação Infantil/escola. Os textos tomam por base os estudos de Vigostki (2001), Marsiglia (2011), Elkonin (2009). Na sequência, são apresentados os textos que compõem as modalidades Educação Indígena, Educação

Especial Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola da Educação Básica e literatura que fundamentam a Educação Infantil em sua totalidade.

Por fim, o organizador curricular da Educação Infantil tem como base a concepção de desenvolvimento e periodização do desenvolvimento infantil de 0 a 5 anos. O organizador compõe-se de: direitos de aprendizagem, campos de experiência, objeto do conhecimento, objetivos e desenvolvimento de aprendizagens e a instrumentalização, todos fundamentados na prática social.

Figura 13 — Organizador Curricular Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL				
ORGANIZADOR CURRICULAR				
FAIXA ETÁRIA: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)				
TRANSVERSALIDADE REALACIONADA COM OS CONCEITOS FUNDANTES: - Pensar em uma criança baseada no vir a ser, em sua capacidade de criação constante e no seu protagonismo. - Ter como eixos norteadores *as interações e a brincadeira* e sua importância no desenvolvimento da criança a partir de suas experiências. - Cuidado precisa estar presente em todo ato de currículo. - Educação Integral, pensar em uma formação que respeite a criança em sua integralidade e em espaços e tempos que amparem este novo olhar.				
PRATICA SOCIAL				
Direitos de Aprendizagens	**Campos de Experiências**	**Objetivos de Desenvolvimento e Aprendizagens**	**Objeto do conhecimento**	**INSTRUMENTALIZAÇÃO Princípios da práxis** (Desdobramentos teóricos metodológicos)
CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião. BRINCAR com diferentes parceiros, envolver-se em variadas brincadeiras e jogos de regras, reconhecer o sentido do singular, do coletivo, da autonomia e da solidariedade,	**O EU, O OUTRO E O NÓS**	**(EI01EO01)** Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	-Interação com outros indivíduos. -Reconhecimento de seus familiares e outras pessoas do convívio social. -Percepção que pode se comunicar por meio de sorriso, choro, balbucio e gestos. -Oralização em resposta a estímulos estabelecendo relações. -Demonstração de sentimento de afeição pelas pessoas com as quais interage. -Envolvimento em situações simples de dar e receber brinquedos, alimentos e demais elementos. -Lançamento de objetos e manifestação ao recebê-los de volta. -Brincadeiras com outras crianças e adultos, imitando ou mostrando suas ações para estabelecer relações.	-Vivenciar um processo de inserção que respeite o seu tempo e oportunize o seu acolhimento e adaptação. -Usar materiais lúdicos, coloridos e não estruturados que retrate, através da própria imagem das crianças, um sentimento instigador e curioso. -Confeccionar latas encapadas com papel colorido, colocar as fotos das crianças da turma. Fotos individuais ou coletivas e registrar por um longo de um período. Por meio das próprias fotos os bebes são incentivados a conhecer a si próprios, a conhecer os colegas e suas famílias. -Oferecer objetos ou brinquedos conhecidos, para os bebes para exploração como: segurar objetos nas mãos e levá-los à

Fonte: Secretaria Municipal de Bom Jesus da Lapa Bahia (2022).

O volume 3 (três) traz a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a mesma composição inicial dos volumes 1 e 2. O organizador curricular para a EJA possibilita o trabalho com temas geradores (assuntos que suscitam discussão, investigação e geração de novos conhecimentos), pois se configura no momento de leitura do mundo e dos assuntos que interferem diretamente na vida dos envolvidos.

Em Bom Jesus da Lapa, a trajetória curriculante que deu origem aos três volumes do documento acima mencionados teve início no ano de 2017 com as primeiras discussões feitas durante as oficinas da jornada pedagógica. Observamos que, de fato, o movimento histórico se

dá na organização sistematizada de temáticas voltadas para as jornadas pedagógicas e formações voltadas para discussão de um currículo fundamentado nas tendências pedagógicas (SAVIANI, 2007). Consideramos importante essa afiliação, já que o movimento da superação das fragilidades existentes nas demais tendências não atendem os interesses classe trabalhadora que são os sujeitos inseridos nas escolas públicas brasileiras.

Foi proposto que as escolas municipais adotassem a proposta do currículo numa perspectiva de política pública que promova a consciência, a mudança de postura por parte de toda a comunidade escolar e melhores condições de vida, diante de um grande desafio para os/as docentes, que deverão propor práticas educativas inovadoras, que fundamentam a ação em face das necessidades, realidades e demandas emergentes.

> A fim de uma melhor aproximação do que deve ser ensinado pelas escolas situadas no campo deste município contamos com a participação dos educadores e educadoras das escolas do campo na construção coletiva deste currículo, no entanto a prior havíamos evidenciado a possibilidade de realizamos uma escuta com cada comunidade do campo para que a educação para os povos do campo fosse pensada por eles mesmos considerando suas especificidades e interesses pertinentes a sua realidade local. (SECRETARIA MUNICIPAL DE BOM JESUS DA LAPA, 2022, p. 87).

Por meio da participação dos professores e professoras das Escolas do Campo foi analisado o texto do referencial curricular, uma vez que uma tendência requer de nós muitos debates, muitas leituras e várias reconfigurações dos termos adotados nos documentos oficiais. Assim, ao analisar o referido documento, ficou evidente a opção pela Pedagogia Histórico-Crítica, embora existam dois processos em disputa: de um lado, um projeto de sociedade fundamentado nos preceitos da sociedade capitalista e dos anseios neoliberais que estão fortemente fortalecidos, tanto na BNCC como na BNC de formação de professores; do outro lado, um projeto de educação contra hegemônico. Analisando os questionários com as respostas coletadas dos coordenadores e professores no questionário obtivemos as respostas elencadas no Quadro 22, que segue.

Quadro 20 — BNCC e a prática pedagógica nas Escolas do Campo

As prescrições da BNCC atendem as especificidades da prática pedagógica na escola do campo? Justifique.	
Professores	- Sim, atende as eletivas de forma gradual concebe e põe em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens, seleciona, produz, aplica e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender. - Sim, pois a mesma busca orientar a prática escolar a partir de princípios formativos que a aproximam da vida em comunidade e que promovam o trabalho pedagógico escolar, na perspectiva de uma formação integral dos sujeitos, conectada à transformação do mundo e à autotransformação.
Coordenadores	- Sim. A BNCC está organizada permitindo o diálogo com os saberes do campo. - Sim. Não só na utilização da BNCC, pautando-se no que diz a Educação do campo e a nossa realidade.

Fonte: dados coletados com base nos questionários aplicados com os professores/coordenadores (2022).

Diante das falas acima mencionadas, é possível refletir que estamos em tempos de disputas, a classe dominante caminha cada vez mais com o intuito de padronização, obedecendo a uma esfera global com o intuito de ajustar a educação de modo que cumpra o seu papel de atender a demanda do capital. Os professores e coordenadores ainda olham a BNCC como algo favorável ao trabalho com as especificidades das Escolas do campo. As reformas educacionais no campo do currículo se aprofundaram, sobretudo, após o golpe, tanto nos governos Temer como Bolsonaro. Devemos observar atentamente que a BNNC e a BNC formação de professores, considerando a presença mais forte da avaliação, vem em um processo de continuidade que tem início no governo Dilma, no entanto, há outras forças que disputam o campo das reformas mais fortemente consolidadas no governo de Bolsonaro, com presença forte dos setores do capital nas políticas voltadas para educação.

No governo Bolsonaro, percebemos o afastamento das instituições públicas, movimentos sociais, sindicatos e universidades do processo de debate sobre a BNCC devido às reformas, como é o caso da Emenda Constitucional 95/2016 que retirou a concretização de várias metas do Plano Nacional de Educação permitindo que a parte conservadora da sociedade atue na criminalização dos movimentos sociais populares, assim como a ascensão das instituições privadas, cada vez mais próximas e determinantes. Esse é o caso do Todos Pela Educação/Todos Pela Base que passaram a dar um rumo à educação no Brasil e orientar as políticas públicas.

No que diz respeito à Educação do Campo, o Referencial traz alguns tópicos: Marcos normativos da Educação do Campo e, em seguida, sua trajetória histórica enfatizando as lutas

por uma educação de qualidade em nível nacional. O primeiro processo de transformação da rede municipal de educação, pela *práxis*, deve se dar na humanização dos processos pedagógicos das escolas, reorganizando o Projeto Político Pedagógico, as concepções de avaliação, regimento interno, plano de gestão escolar, plano de formação da coordenação pedagógica, conselho de classe participativo, entre outras ações vinculadas ao caráter pedagógico.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA

A dissertação que aqui se apresentou teve como objetivo geral analisar as políticas instituídas pelo PAR em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a prática pedagógica das Escolas do Campo no Território Velho Chico. Ao compreender o Plano de Ações Articuladas e os programas encaminhados para as escolas municipais percebemos a relevância da *práxis* do professor diante destas políticas maquiadas pelos interesses do capital. Vale ressaltar que o PAR sobrevive de emendas parlamentares tornando o município um refém dos deputados e das alianças políticas.

A BNCC se fortalece na formação de professores como pode ser percebido em sua introdução com a finalidade de investir em BNC formação de professores para que a BNCC se concretize enquanto currículo, todavia, a BNC coloca as licenciaturas como formação tecnicista em que o professor é direcionado estritamente a aprender a ensinar a BNCC nas escolas da educação básica o que foge à lógica da *práxis* docente pautada em refletir o cotidiano dos alunos como suporte para o seu trabalho docente.

Essa relação cria uma arriscada transferência entre teoria e prática, centrando o processo formativo do professor na prática do aprender a fazer, ou aprender a ser professor, havendo uma intencionalidade de que ser professor seja uma questão de aptidão tornando a *práxis* docente uma prática que se define apenas pelas estratégias, pelo imediatismo, ou mesmo para repassar conhecimento informações e não com o intuito de formar um sujeito emancipado.

Toda análise exige um olhar sensível às nuances que permeiam uma pesquisa. Assim, analisar a BNCC em face das implicações advindas de políticas neoliberais, não é tão simples. Partimos do pressuposto de que há sujeitos que não dispõem de informações suficientes para compreender a real intenção dos grupos que organizaram a última versão da BNCC, qual seja, transformar a educação em mercado. A educação deixa de ser uma política social, para assumir um posto de política econômica, em busca de formar profissionais produtivistas, não críticos, que deem lucro.

Desse modo, percebemos a relevância da participação dos/as professores/as na elaboração dos referenciais curriculares por meio dos grupos de estudos, com o intuito de desfavorecer a lógica do capital. Ficou compreendido que o referencial curricular de Bom Jesus da Lapa, em uma ação coletiva, optou pela concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo o seu organizador curricular consonante aos fundamentos da perspectiva crítica. Isso quebra parte dos ideais neoliberais, que induzem os/as profissionais da educação apenas a desenvolver, a

não opinar nas decisões, nem na elaboração de documentos que respeitem às suas singularidades.

Com o intuito de pretender alcançar os objetivos específicos fizemos o levantamento bibliográfico acerca do que diz a literatura sobre o foco da pesquisa com ênfase no campo. Na realização da pesquisa fomos a campo observar se professores do município de Bom Jesus da Lapa demonstram se apropriar das orientações curriculares da BNCC e como são realizadas as interlocuções com as Políticas da Educação do Campo. Não tão distante da observação, buscamos por meio dos questionários averiguar se o currículo das Escolas do Campo faz interlocuções com a BNCC, considerando a prática pedagógica do professor da Escola do Campo e suas especificidades. Por conseguinte, compreendemos que a BNCC pensa em um currículo homogêneo desconsiderando as especificidades presentes no contexto do campo e entrando em contradição com o que buscamos por meio da *práxis*, entendemos a influência da mídia a qual apresentou a BNCC como um projeto de ensino pautado em uma qualidade maquiada aos olhos dos docentes.

Diante das reflexões realizadas, ficou evidente que a BNCC não pensou nos/as estudantes do campo, pois o documento apresenta propostas que não consideram a realidade de quem vive no/do campo. No entanto, o município de Bom Jesus da Lapa, ao (re)elaborar o seu currículo de maneira democrática e acreditando nas contribuições dos sujeitos que atuam em escolas do/no campo reviu tudo o que versava acerca da referida modalidade de educação, a fim de que as orientações curriculares fizessem sentido, para gestores e demais profissionais do campo. Diante dos entraves que se fizeram presente na pesquisa — pandemia da covid-19, tempo hábil para investigação, dentre outros — pode-se dizer que atingimos o nosso objetivo maior, embora acreditemos que sempre haverá novas reflexões a serem feitas nessa mesma linha de pensamento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Mª Isabel *et al.* **Territórios educativos na Educação do Campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ARROYO, G. M. A Escola do Campo e a pesquisa do campo: metas. *In:* MOLINA, Mônica Castangna. **Educação do Campo e pesquisas questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 2. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004. p. 149-158.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antônio. A. nova filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. *In:* PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Líber Livro, 2013, p. 33-47.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. p. 229.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012. Disponível em: http://bit.ly/2x8iMiH. Acesso em: 26 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto número 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o estabelecimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2007.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://bit.ly/2B3Kmgq>. Acesso em: 26 dez. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: http://bit.ly/2B3Kmgq. Acesso em: 26 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei n. 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf Acesso em: 26 dez. 2022.

BRASIL. Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade (SECAD)/ MEC. **Projeto base.** Brasília: MEC, 2008.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Ensino médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação

pública. *In:* PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 89-107.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**, ano 2 - número 2 – 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In:* ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 2. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004. p. 149-158.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética materialista**. Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa Ômega, 1982.

COELHO NETO. **As repercussões espaciais das políticas de irrigação no Vale do São Francisco:** uma análise do Projeto de Irrigação Formoso no Município de Bom Jesus da Lapa-BA. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DOS VALES DO SÃO FRANCISCO E DO PARNAÍBA CODEVASF. **Território Velho Chico na Bahia**. [S. l.], 2008. Disponível em: https://www.codevasf.gov.br/noticias/2008/territorio-velho-chico-na-bahia#:~:text=O%20Territ%C3%B3rio%20da%20Cidadania%20do,Riacho%20de%20Santana%2C%20Serra%20do. Acesso em: 25 maio 2023.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DIF – DISTRITO DE IRRIGAÇÃO FORMOSO. Disponível em: http://www.distritoformoso.com.br/site/?page_id=2. Acesso em: 12 de junho de 2020.

FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. *In:* MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo** – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005.

FREITAS. L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:* FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 6º edição, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possiblidades. ERA – **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA (Bahia). Secretaria de Cultura. **Divisão Territorial da Bahia**. Territórios de Identidade. [S. l.], [20--?]. Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=314. Acesso em: 25 maio 2023.

KONDER, Leandro. **O futuro da Filosofia da Práxis:** O Pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 4ª ed., 1976.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Agricultura e campesinato no mundo e no Brasil: um renovado desafio à reflexão teórica. *In.:* PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (Organizadores). **Campesinato e territórios em disputa**. 1.ª Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARQUES, Waldemar. O quantitativo e o Qualitativo na Pesquisa Educacional. **Revista Avaliação**. V. 2, nº 3(5), 1997.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso** – Uma Estratégia de Pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. Grundrisse: **Manuscritos econômicos de 1857- 1858**. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política, 10ª ed., São Paulo: Difel, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 1981.

MASSON, Gisele. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação, v. 20, n. 74, p. 165-183, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São

Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XXI. Tradução Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia.** Tradução de Magda Lopes e Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉZSÁROS, István. Crise estrutural necessita de mudança estrutural. **Conferência de Abertura do II Encontro de São Lazaro**. Salvador, 2011.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em educação do campo - FMG. *In:* ROCHA, Maria 173 Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Educação do campo:** desafios para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc**., Campinas, v. 32, n. 115, 2011. p. 323-337

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PERONI, Vera M.; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETENO, Maria Raquel. O público e o privado na educação-Projetos em disputa?. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. *In:* PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PLANO TERRITORIAL de desenvolvimento sustentável do Velho Chico. 2. ed. [Ibotirama]: Cooperativa de Profissionais em Assessoria e Consultoria Técnica, 2010. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio102.pdf. Acesso em: 18 abr. 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica no campo:** movimentos sociais e a reforma agrária do consenso. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos dos. NUNES. Claudio Pinto. **O plano de ações articuladas em escolas do campo na Bahia.** Políticas Educacionais e Programas de Governo Aproximações e Contradições. Vitória da Conquista. Edições Uesb, 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos. NUNES. Claudio Pinto. **O plano de ações articuladas em escolas do campo na Bahia.** Politícas Educacionais e Programas de Governo Aproximações e Contradições. Vitória da Conquista. Edições Uesb, 2017. Capítulo 02, página 41 a 61. outubro de 2017.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação.** O MST e a burocracia estatal: Negação e Consenso. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, resistir, produzir, também na educação!** O MST e a Burocracia Estatal: Negação e Consenso. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

SANTOS, Arlete Ramos dos. SILVA, Geovani Jesus de. SOUZA, Gilvan Santos dos. **Educação do Campo.** Módulo 7. Volume 4. UESC, 2012.

SANTOS, Arlete Ramos dos.; SANTOS, V. P. dos; CARDOSO, J. da S. O Plano de Ações Articuladas (PAR) e a precarização do trabalho docente na Educação do Campo. *In:* TEIXEIRA, E. C. N. da S; PRADO, J. R; BRITO, R. dos S. (org.). **Discussões sobre valorização docente**. Curitiba: CRV, 2018.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUZA, Maria Antônia de. Formação docente na perspectiva da educação do campo e em confronto com a educação rural. *In.:* **Congresso Nacional de Educação**, 12, 2015, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2015, p. 37792-377808.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território**. GEOgraphia, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

SAVIANI, Demerval. **O plano de desenvolvimento da educação:** análise do projeto do MEC. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/ 2007. Acesso em: 15 de julho.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BOM JESUS DA LAPA (Bahia). Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Lapa Bahia. 2022. **Referencial Curricular Bom Jesus da Lapa Bahia**, Bom Jesus da Lapa, 2022.

SILVA, Cláudia Batista da. **Políticas públicas para formação continuada de professores do campo no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR):** uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Orientador (a): Drª. Arlete Ramos dos Santos. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

SOUZA JUNIOR, Justino de. **Marx:** e a crítica da educação. Aparecida/ SP: Ideias e Letras, 2010.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas:** questões temáticas e de pesquisa. Caderno Crh, v. 16, n. 39, 2003.

SOUZA, Marcelo L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In:* CASTRO, Iná, E. de; GOMES, Paulo Cesar da C.; CORRÊA, Roberto L. (org.). **Geografia:** conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 77-116.

STEIL, Carlos Alberto. **O Sertão das romarias:** um estudo antropológico sobre o santuário de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Petrópolis: Vozes, 1996. 309 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

TRIVIÑOS, Augusto W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990, p. 8.

WIKIPÉDIA, A ENCICLOPÉDIA LIVRE. **Santuário do Bo Jesus da Lapa e da Mãe da Soledade.** [S. l.], [20--?]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Santu%C3%A1rio_do_Bo_Jesus_da_Lapa_e_da_M%C3%A3e_da_Soledade. Acesso em: 25 maio 2023.

ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de autorização para coleta de dados no Município de Bom Jesus da Lapa – Bahia

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, *Leonidia Cristina Fernandes Alves Macêdo*, ocupante do cargo de *Secretária Municipal de Educação* do(a) *Municipio de Bom Jesus da Lapa – Bahia*, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano de Ações Articuladas (PAR): Implicações na prática pedagógica das escolas do campo no Território do Velho Chico*, dos pesquisadores *Tihara Rodrigues Pereira e Arlete Ramos dos Santos* após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea "h" do ponto 3.3, e do ítem 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Bom Jesus da Lapa – Bahia, **25/03/2022**

Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta

Carimbo: Leonidia Cristina Fernandes Alves Macêdo
Sec. Municipal de Educação
Dec. de nº 003 de 01/01/2021

Impressão Digital
(Se for o caso)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIOS AO PROFESSOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED
Mestranda: *Tihara Rodrigues Pereira*
Orientadora: *Arlete Ramos dos Santos*

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VELHO CHICO

QUESTIONÁRIO AO DOCENTE

Prezado (a) Professor (a), estamos realizando uma pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Sudoeste da Bahia. A pesquisa objetiva analisar as políticas instituídas pelo PAR em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na prática pedagógica das Escolas do Campo no Território do Velho Chico. Para tanto, pedimos a você o preenchimento das questões abaixo, de modo que tenhamos informações básicas sobre a prática dos professores das escolas do campo. Apresentamos nossos sinceros agradecimentos pela sua colaboração e nos colocamos à disposição para quais quer esclarecimentos.

Mestranda: Tihara Rodrigues Pereira
Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

1 IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional ou escolha um pseudônimo) _____
Local que reside (Obrigatório) _____
Escola que trabalha: _____

1.1 Idade:

( ) Até 25 anos ( ) De 41 a 45 anos
( ) De 26 a 30 anos ( ) De 46 a 50 anos
( ) De 31 a 35 anos ( ) De 51 a 55 anos
( ) De 36 a 40 anos ( ) Mais de 55 anos
1.2 Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
1.3 Local da residência onde mora: ( ) rural ( ) urbana

2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. Há quanto tempo atua como professor (a) na Escola do Campo?

( ) Menos de 1 ano ( ) De 6 a 10 anos
( ) De 2 a 3 anos ( ) de 10 a 15 anos
( ) De 4 a 5 anos ( ) Outro: _____ (especifique)
2.2. Forma de ingresso na escola:
Efetivo ( ) ( ) Admitido em caráter temporário ( ) Outra:_____ (especifique)
2.3 Modalidade que atua:
( ) Ensino Fundamental anos Iniciais ( ) Ensino Fundamental anos finais
( ) Educação Infantil ( ) Educação de Jovens e Adultos

3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Qual sua formação?
( ) 2º Grau Ensino Médio ( ) 2ºGrau/Ensino Médio Técnico
( ) Magistério ( ) Ensino Superior (Pós-graduação)
( ) Ensino Superior (graduação) ( ) Doutorado
( ) Mestrado ( ) Outro: _____ (especifique)

3.2 Caso tenha assinalado a opção Ensino Superior (Graduação), discrimine-a: Qual ou quais?
_____

3.3 Caso tenha assinalado a opção Ensino Superior (Pós-graduação), discrimine-a: Qual ou quais? _____

3.3 Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional.

( ) Pública federal. ( ) Privada. ( ) Pública estadual.

3.4 De que forma você realizou o curso superior?

( ) Presencial. ( ) À distância. ( ) Semipresencial.

4 CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL

4.1 Você conhece o Referencial Curricular Municipal? ( ) Sim ( )Não
4.2 Você participou da construção do referencial? ( ) Sim ( )Não
4.3 Você concorda que o currículo das escolas do campo faz interlocuções com BNCC? De que forma.Justifique._____
_____
_____
4.4 O Referencial Curricular Municipal considerando a prática pedagógica do professor da Escola do Campo e suas especificidades? De que maneira? Justifique._____
_____
_____

5 FORMAÇÃO CONTINUADA

5.1 Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação) nos últimos dois anos? ( ) Sim. ( ) Não

5.2 A formação foi específica para os professores que trabalham nas Escolas do Campo?
( ) sim ( ) não ( ) a mesma para o campo e cidade
5.3 Caso afirmativo, qual curso de formação você participou e qual a relevância do mesmo para sua prática pedagógica?
_____
_____

5.4 Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada na sua prática em sala de aula? ( ) Quase sempre. ( ) Eventualmente. ( ) Quase nunca.

5.5 Na escola, que você trabalha qual a sua carga horária semanal (número de aulas) ?

( ) 15 aulas
( ) 16 aulas

( ) 14 aulas
( ) 13 aulas

( ) outros:_____ (especifique)
5.6 A carga horária acima mencionada garante o seu horário de planejamento? Como acontece os momentos de A.C?
_____

5.7 Sua escola tem um coordenador Pedagógico? ( ) Sim ( ) Não

5.8 O planejamento acontece com o auxílio do coordenador pedagógico? Descreva esse momento? _____
_____

5.9 O momento de planejamento adequa a matriz curricular da modalidade em que atua com as especificidades da Escola do Campo? Justifique
_____
_____
_____
_____
_____
5.10 A escola que você trabalha tem Projeto Político Pedagógico? ( ) Sim ( ) Não
5.11 Como foi o processo de construção e/ ou reformulação deste documento em sua escola? Assinale a alternativa que melhor descreve.

( ) Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação.
( ) Foi elaborado pelo(a) diretor(a).
( ) O(A) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.
( ) Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o(a) diretor(a) chegou à versão final.
( ) Foi elaborado pelo(a) diretor(a) e por uma equipe de professores.
( ) Não sei como foi desenvolvido.
( )Não existe Projeto Pedagógico.

( ) De outra maneira. _____

6 PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): PRÁTICA PEDAGÓGICA

6.1 Você já ouviu falar no Plano de Ações Articuladas – PAR? ( ) Sim ( ) Não
6.2 Considerando a elaboração e organização das práticas pedagógicas em seu município assinale o que mais se adequa:
a. Existência de proposta curricular para a rede de ensino. ( )Sim ( ) Não
b. Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar, com ampliação das oportunidades de aprendizagem. ( )Sim ( ) Não Como acontece ?_____.
c. Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais. ( )Sim ( ) Não Quais ? _____.
d. Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade do acervo de livros de leitura .
( )Sim ( ) Não ( ) Outros _____ (especifique)
e. Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade de materiais pedagógicos, equipamentos e materiais esportivos para o trabalho com os alunos . ( )Sim ( ) Não ( ) Outros _____ (especifique).
f. Produção e utilização de materiais didático-pedagógicos específicos para a Educação do Campo. ( )Sim ( ) Não ( ) Outros _____ (especifique)

7 DIÁLOGO SOBRE A BNCC

7.1 Você já ouviu falar sobre a Base Nacional Comum Curricular? ( ) Sim ( ) Não

7.2 Você trabalha considerando as prescrições da base nacional comum curricular? Caso afirmativo como aplicada em sua prática pedagógica na Escola do Campo?
_____
_____
_____

7.3 As prescrições da BNCC atendem as especificidades da prática pedagógica na Escola do Campo? Justifique.
_____
_____
_____
7.4 Como você avalia as proposições da BNCC para sua prática pedagógica na Escola do Campo? Marque apenas uma opção
( ) muito importante ( ) pouco importante ( ) não é importante ( ) indiferente
7.5 Você já participou de algum curso de formação fundamentada na BNCC?
( ) Sim ( ) Não
7.6 Em caso afirmativo, responda: Como este contribuiu com a minha prática cotidiana na Escola do Campo ? _____

7.7 A BNCC é focada na prática em sala de aula do professor da Escola do Campo, e por isso atende suas necessidades pedagógicas?
( ) sim ( ) não ( ) parcialmente ( ) não sei

8 DIÁLOGO EDUCAÇÃO DO CAMPO E PERSPECTIVAS FUTURAS

8.1 O que você entende por Educação do Campo? _____
_____
_____
_____

8.2 O que você entende por educação rural? _____
_____
_____
_____

8.3 Como você considera a educação ofertada nas escolas do campo em seu município: Educação rural ou Educação do Campo. Justifique.
_____
_____
_____
_____

8.4 Você gosta de atuar na Escola do Campo: ( ) sim ( ) não
8.5 Pretende continuar como professora no campo? ( ) sim ( ) não
8.6 Se tivesse oportunidade para trabalhar na escola da cidade deixaria a Escola do Campo?
( ) sim ( ) não Justifique sua resposta:
_____
_____

8.7 A proposta curricular da escola onde você trabalha no campo é:

( ) organizada pela Secretaria Municipal de Educação
( ) organizada pela escola
( ) Em parceria da secretaria de educação com a escola
( ) Em parceria da secretaria de educação, escola e comunidade.
( ) Em parceria com a comunidade (associação, movimentos sociais entre outros)
( ) Não sei

8.8 Do seu ponto de vista o PAR e, particularmente às ações voltadas as práticas pedagógicas dos professores campesinos tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação básica do seu município? Justifique.
_____
_____

8.9 Como você enquanto professor de uma escola situada no campo adequa sua prática cotidiana em sala de aula, considerando as especificidades sociais e culturais dos seus alunos. Descreva.
_____
_____

Gratidão pelo apoio em nossa pesquisa!

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADA A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED
Mestranda: *Tihara Rodrigues Pereira*
Orientadora: *Arlete Ramos dos Santos*

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VELHO CHICO
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADA A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Prezado (a) Secretário (a), estamos realizando uma pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Sudoeste da Bahia. A pesquisa objetiva analisar as políticas instituídas pelo PAR em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na prática pedagógica das Escolas do Campo no Território do Velho Chico. Para tanto, pedimos a você o preenchimento das questões abaixo, de modo que tenhamos informações básicas sobre a prática dos professores das escolas do campo. Apresentamos nossos sinceros agradecimentos pela sua colaboração e nos colocamos à disposição para quais quer esclarecimentos.

Mestranda: Tihara Rodrigues Pereira
Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

1 IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional ou escolha um pseudônimo) _____
Local que reside (Obrigatório) _____
Local da residência onde mora: ( ) rural ( ) urbana

1.1 Idade:

( ) Até 25 anos ( ) De 41 a 45 anos
( ) De 26 a 30 anos ( ) De 46 a 50 anos
( ) De 31 a 35 anos ( ) De 51 a 55 anos
( ) De 36 a 40 anos ( ) Mais de 55 anos

1.1 Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Há quanto tempo atua como Secretário (a) Municipal de Educação neste município?
( ) Menos de 1 ano ( ) De 6 a 10 anos
( ) De 2 a 3 anos ( ) de 10 a 12anos
( ) De 4 a 5 anos ( ) Outro: especifique _____

2.2 Já atuou como professora de alguma Escola do Campo. Quanto tempo?

( ) Menos de 1 ano ( ) De 6 a 10 anos
( ) De 2 a 3 anos ( ) de 10 a 15 anos
( ) De 4 a 5 anos ( ) Outro: _____ (especifique)

2.3 Forma de ingresso no Município:
Efetivo ( ) ( ) Admitido em caráter temporário ( ) Outra:_____ (especifique)

3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Qual sua formação?
( ) 2º Grau Ensino Médio ( ) 2ºGrau/Ensino Médio Técnico
( ) Magistério ( ) Ensino Superior (Pós-graduação)
( ) Ensino Superior (graduação) ( ) Doutorado
( ) Mestrado ( ) Outro: _____ (especifique)

3.2 Caso tenha assinalado a opção Ensino Superior (Graduação), discrimine-a: Qual ou quais?
_____

3.3 Caso tenha assinalado a opção Ensino Superior (Pós-graduação), discrimine-a: Qual ou quais?
_____

3.3 Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional.

( ) Pública federal. ( ) Privada. ( ) Pública estadual.

3.4 De que forma você realizou o curso superior?

( ) Presencial. ( ) À distância. ( ) Semipresencial.

4 CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL

4.1 Você participou da construção do Referencial Curricular Municipal? ( ) Sim ( )Não
4.3 Descreva como se deu o processo de construção do Referencial Curricular Municipal.
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4.4 A equipe da Secretária participou de algum curso de formação para a construção do documento Referencial Curricular Municipal? O documento está embasado em outros documentos já existentes (DCRC, BNCC, outros)? Caso afirmativo descreva.
_____
_____
_____
_____

4.5 O Referencial Curricular Municipal está sendo colocado em prática nas escolas do campo pelos professores? Justifique.
_____
_____
_____

5 FORMAÇÃO CONTINUADA

5.1 A Secretária Municipal de Educação ofertou algum curso de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação) nos últimos dois anos? ( ) Sim. ( ) Não

5.2 A formação foi específica para os professores que trabalham nas Escolas do Campo?
( ) sim ( ) não ( ) a mesma para o campo e cidade

5.3 Caso afirmativo, qual foi o curso de formação e qual a relevância do mesmo para a prática pedagógica dos professores que atuma nas escolas do campo?
_____
_____

5.5 Qual a carga horaria de trabalho dos professores no Município (em número de aulas)?
( ) 15 aulas
( ) 16 aulas
( ) 14 aulas
( ) 13 aulas
( ) outros:_____ (especifique)

5.6 A carga horária acima mencionada garante o horário de planejamento? Como acontece os momentos de A.C? _____

5.7 A Secretária de Educação garante em todas as escolas do campo do município o coordenador Pedagógico? ( ) Sim ( ) Não

5.8 O Município oferta formações que garantem a adequação da matriz curricular com as especificidades das escolas do campo? Justifique
_____
_____
_____
_____

5.9 Todas as escolas do Município têm o Projeto Político Pedagógico? ( ) Sim ( ) Não

5.11 Como foi o processo de construção e/ ou reformulação deste documento na rede?
_____
_____
_____
_____
_____
_____

6 PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): PRÁTICA PEDAGÓGICA

6.1 Você já ouviu falar no Plano de Ações Articuladas – PAR? ( ) Sim ( ) Não
6.2 Considerando a elaboração e organização das práticas pedagógicas em seu município assinale o que mais se adequa:
g. Existência de proposta curricular para a rede de ensino. ( )Sim ( ) Não
h. Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar, com ampliação das oportunidades de aprendizagem. ( )Sim ( ) Não Como acontece ?_____.
i. Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais. ( )Sim ( ) Não Quais ? _____.
j. Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade do acervo de livros de leitura .

( )Sim ( ) Não ( ) Outros _____ (especifique)
k. Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade de materiais pedagógicos, equipamentos e materiais esportivos para o trabalho com os alunos. ( )Sim ( ) Não ( ) Outros _____ (especifique).
l. Produção e utilização de materiais didático-pedagógicos específicos para a Educação do Campo. ( )Sim ( ) Não ( ) Outros _____ (especifique)
6.3 Você participou do planejamento e execução do PAR (2011- 2019)? Sim ( ) Não ( )
6.4 Em caso afirmativo, por quanto tempo? _____
6.5 Houve a constituição de um Comitê Local para realização do diagnóstico e elaboração do PAR deste município? Sim ( ) Não ( )
6.6 Em caso afirmativo, quais os profissionais e representantes da comunidade que participaram?
_____
_____
6.7 Os participantes que elaboraram o PAR tiveram alguma orientação por parte do MEC ou FNDE sobre o que é o PAR e quais são os procedimentos a serem seguidos para sua elaboração? Sim ( ) Não ( )
6.8 Foram realizados estudos, cursos e / ou consultorias para elaboração do diagnóstico desse município no PAR e priorização das dimensões e a escolha das ações?
Sim ( ) Não ( )
6.9 Houve critério para escolha da pontuação dos indicadores da dimensão prática pedagógica e avaliação? Sim ( ) Não ( )
6.10 Em caso afirmativo, quais foram os critérios?
_____
_____
6.11 Esse município tem plano municipal de educação - PME? Sim ( ) Não ( )
6.12 Em caso afirmativo, o PME foi levado em consideração na elaboração do PAR?
Sim ( ) Não ( )
6.13 O Plano Nacional de Educação foi levado em consideração na elaboração do PAR?
Sim ( ) Não ( )
6.14 Como foi a aceitação da Secretaria Municipal de Educação em relação ao PAR?
_____
_____
6.15 Já fez ou está fazendo algum curso de formação que lhe ajude na condução do PAR em seu município?

( ) sim ( ) não ( ) Não faço, mas pretendo fazer ( ) Não faço e não pretendo fazer.
6.16 Em caso afirmativo, discrimine-a: Qual? _____

7 DIÁLOGO SOBRE A BNCC

7.1 O Município trabalha considerando as prescrições da Base Nacional Comum Curricular? Caso afirmativo como são aplicadas nas escolas do campo?
_____
_____
_____

7.3 As prescrições da BNCC atendem as especificidades da prática pedagógica na Escola do Campo? Justifique.
_____
_____
_____

7.4 Como você avalia as proposições da BNCC para a prática pedagógica na Escola do Campo? Marque apenas uma opção
( ) muito importante ( ) pouco importante ( ) não é importante ( ) indiferente
7.5 Você já participou de algum curso de formação fundamentada na BNCC?
( ) Sim ( ) Não
7.6 Em caso afirmativo, responda: Como este contribuiu com as escolas do campo ? _____
7.7 A BNCC é focada na prática em sala de aula do professor da Escola do Campo, e por isso atende suas necessidades pedagógicas?
( ) sim ( ) não ( ) parcialmente ( ) não sei
5.13 Quais ações formativas para o professor que atua nas escolas do campo foram planejadas no PAR para estudos e implementação da BNCC?
_____
_____
5.14 Quem realiza a formação continuada em seu município?
_____
_____
5.16 De que maneira a Secretaria Municipal de Educação tem ofertado formação continuada de professores com objetivo de auxiliar na prática pedagógica dos professores das escolas do campo considerando a realidade do aluno camponês?
_____
_____
_____

8 DIÁLOGO EDUCAÇÃO DO CAMPO E PERSPECTIVAS FUTURAS

8.1 O que você entende por Educação do Campo? _____
_____
_____
_____
8.2 O que você entende por educação rural? _____
_____
_____
_____

8.3 Como você considera a educação ofertada nas escolas do campo em seu município: Educação rural ou Educação do Campo. Justifique.
_____
_____
_____
_____
8.4 Quantas escolas do campo o Município atende? _____
8.5 Quais as modalidades oferecidas? _____
8.6 Como está organizada a Educação do Campo no Município?
_____
_____
_____
8.8 Do seu ponto de vista o PAR e, particularmente às ações voltadas as práticas pedagógicas dos professores campesinos tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação básica do seu município? Justifique.

_____
_____
_____
_____

7.2 A proposta de educação para escolas do campo é:
( ) organizada pela Secretaria Municipal de Educação
( ) organizada pela escola
( ) Em parceria da secretaria de educação com a escola
( ) Em parceria da secretaria de educação, escola e comunidade.
( ) Não sei
( ) outra: Discrimine-a: _____

7.3. A secretaria de educação tem realizado diagnóstico técnico administrativo e pedagógico nas escolas do campo para conhecimento da sua real necessidade?
( ) sim, fez o diagnóstico técnico administrativo e pedagógico, mas não deu devolutiva para escola
( ) sim, fez o diagnóstico técnico administrativo e pedagógico e deu devolutiva para escola
( ) fez apenas o diagnóstico técnico administrativo e não deu devolutiva
( ) sim, fez apenas o diagnóstico pedagógico e não deu devolutiva
( ) fez apenas o diagnóstico técnico administrativo e deu devolutiva para escola
( ) fez apenas o diagnóstico pedagógico e deu devolutiva para escola
( ) Não fez diagnóstico

Gratidão pelo apoio em nossa pesquisa!

APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DESTINADO AO COORDENADOR PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED
Mestranda: *Tihara Rodrigues Pereira*
Orientadora: *Arlete Ramos dos Santos*

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO VELHO CHICO

QUESTIONÁRIO DESTINADO AO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Prezado (a) Coordenador Pedagógico (a), estamos realizando uma pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Sudoeste da Bahia. A pesquisa objetiva analisar as políticas instituídas pelo PAR em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na prática pedagógica das Escolas do Campo no Território do Velho Chico. Para tanto, pedimos a você o preenchimento das questões abaixo, de modo que tenhamos informações básicas sobre a prática dos professores das escolas do campo. Apresentamos nossos sinceros agradecimentos pela sua colaboração e nos colocamos à disposição para quais quer esclarecimentos.

Mestranda: Tihara Rodrigues Pereira
Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

1 IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional ou escolha um pseudônimo) _____
Local que reside (Obrigatório) _____
Escola que trabalha: _____

1.1 Idade:

( ) Até 25 anos ( ) De 41 a 45 anos
( ) De 26 a 30 anos ( ) De 46 a 50 anos
( ) De 31 a 35 anos ( ) De 51 a 55 anos
( ) De 36 a 40 anos ( ) Mais de 55 anos

1.2 Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

1.3 Local da residência onde mora: ( ) rural ( ) urbana

2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. Há quanto tempo atua como Coordenador Pedagógico (a) na Escola do Campo?

( ) Menos de 1 ano ( ) De 6 a 10 anos
( ) De 2 a 3 anos ( ) de 10 a 15 anos
( ) De 4 a 5 anos ( ) Outro: _____ (especifique)

2.2. Forma de ingresso na escola:
Efetivo ( ) ( ) Admitido em caráter temporário ( ) Outra:_____ (especifique)
2.3 Modalidade que atua:
( ) Ensino Fundamental anos Iniciais ( ) Ensino Fundamental anos finais
( ) Educação Infantil ( ) Educação de Jovens e Adultos

3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Qual sua formação?
( ) 2º Grau Ensino Médio ( ) 2ºGrau/Ensino Médio Técnico
( ) Magistério ( ) Ensino Superior (Pós-graduação)
( ) Ensino Superior (graduação) ( ) Doutorado
( ) Mestrado ( ) Outro: _____ (especifique)

3.2 Caso tenha assinalado a opção Ensino Superior (Graduação), discrimine-a: Qual ou quais?
_____

3.3 Caso tenha assinalado a opção Ensino Superior (Pós-graduação), discrimine-a: Qual ou quais? _____

3.3 Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional.

( ) Pública federal. ( ) Privada. ( ) Pública estadual.

3.4 De que forma você realizou o curso superior?

( ) Presencial. ( ) À distância. ( ) Semipresencial.

4 CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL

4.1 Você conhece o Referencial Curricular Municipal? ( ) Sim ( )Não
4.2 Você participou da construção do referencial? ( ) Sim ( )Não
4.3 Você concorda que o currículo das escolas do campo faz interlocuções com BNCC? De que forma.Justifique._____
_____
_____
4.4 O Referencial Curricular Municipal considerando a prática pedagógica do professor da Escola do Campo e suas especificidades? De que maneira? Justifique._____
_____
_____
_____

5 FORMAÇÃO CONTINUADA

5.1 Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação) nos últimos dois anos? ( ) Sim. ( ) Não

5.2 A formação foi específica para os professores que trabalham nas Escolas do Campo?
( ) sim ( ) não ( ) a mesma para o campo e cidade

5.3 Caso afirmativo, qual curso de formação você participou e qual a relevância do mesmo para sua prática pedagógica? _____
_____

5.4 Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada nos momentos de planejamento? ( ) Quase sempre. ( ) Eventualmente. ( ) Quase nunca.

5.5 Na escola, que você trabalha qual a sua carga horária semanal (número de aulas) ?

( ) 15 aulas
( ) 16 aulas

( ) 14 aulas
( ) 13 aulas

( ) outros:_____ (especifique)
5.6 A carga horária acima mencionada garante o momento de planejamento? Como acontece os momentos de A.C? _____
_____
_____

5.9 O momento de planejamento adequa a matriz curricular da modalidade em que atua com as especificidades da Escola do Campo? Justifique
_____
_____
_____
_____
_____

5.10 A escola que você trabalha tem Projeto Político Pedagógico? ( ) Sim ( ) Não

5.11 Como foi o processo de construção e/ ou reformulação deste documento em sua escola? Assinale a alternativa que melhor descreve. ( ) Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação.
( ) Foi elaborado pelo(a) diretor(a).
( ) O(A) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.
( ) Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o(a) diretor(a) chegou à versão final.
( ) Foi elaborado pelo(a) diretor(a) e por uma equipe de professores.
( ) Não sei como foi desenvolvido.
( )Não existe Projeto Pedagógico.

( ) De outra maneira. _____

6 PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): PRÁTICA PEDAGÓGICA

6.1 Você já ouviu falar no Plano de Ações Articuladas – PAR? ( ) Sim ( ) Não
6.2 Considerando a elaboração e organização das práticas pedagógicas em seu município assinale o que mais se adequa:
m. Existência de proposta curricular para a rede de ensino. ( )Sim ( ) Não
n. Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar, com ampliação das oportunidades de aprendizagem. ( )Sim ( ) Não Como acontece ?_____.
o. Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais. ( )Sim ( ) Não Quais ? _____.
p. Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade do acervo de livros de leitura .

( )Sim ( ) Não ( ) Outros _____ (especifique)
q. Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade de materiais pedagógicos, equipamentos e materiais esportivos para o trabalho com os alunos . ( )Sim ( ) Não ( ) Outros _____ (especifique).
r. Produção e utilização de materiais didático-pedagógicos específicos para a Educação do Campo. ( )Sim ( ) Não ( ) Outros _____ (especifique)

7 DIÁLOGO SOBRE A BNCC

7.1 Você já ouviu falar sobre a Base Nacional Comum Curricular? ( ) Sim ( ) Não
7.2 Você trabalha considerando as prescrições da base nacional comum curricular? Caso afirmativo como aplica para auxiliar os docente em prática pedagógica na Escola do Campo?
_____
_____
_____

7.3 As prescrições da BNCC atendem as especificidades da prática pedagógica na Escola do Campo? Justifique.
_____
_____
_____
7.4 Como você avalia as proposições da BNCC para sua pratica pedagógica na Escola do Campo? Marque apenas uma opção
( ) muito importante ( ) pouco importante ( ) não é importante ( ) indiferente
7.5 Você já participou de algum curso de formação fundamentada na BNCC?
( )Sim ( ) Não
7.6 Em caso afirmativo, responda: Como este contribuiu com a minha prática cotidiana na Escola do Campo ? _____
7.7 A BNCC é focada na prática em sala de aula do professor da Escola do Campo, e por isso atende suas necessidades pedagógicas?
( ) sim ( ) não ( ) parcialmente ( ) não sei

8 DIÁLOGO EDUCAÇÃO DO CAMPO E PERSPECTIVAS FUTURAS

8.1 O que você entende por Educação do Campo? _____
_____
_____
_____
8.2 O que você entende por educação rural? _____
_____
_____
_____
8.3 Como você considera a educação ofertada nas escolas do campo em seu município: Educação rural ou Educação do Campo. Justifique.
_____
_____
_____
_____
8.4 Você gosta de atuar na Escola do Campo: ( ) sim ( ) não
8.5 Pretende continuar como Coordenador Pedagógico no campo? ( ) sim ( ) não
8.6 Se tivesse oportunidade para trabalhar na escola da cidade deixaria a Escola do Campo?
( ) sim ( ) não Justifique sua resposta: _____
_____
8.7 A proposta curricular da escola onde você trabalha no campo é:

( ) organizada pela Secretaria Municipal de Educação
( ) organizada pela escola
( ) Em parceria da secretaria de educação com a escola
( ) Em parceria da secretaria de educação, escola e comunidade.
( ) Em parceria com a comunidade (associação, movimentos sociais entre outros)
( ) Não sei

8.8 Do seu ponto de vista o PAR e, particularmente às ações voltadas as práticas pedagógicas dos professores campesinos tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação básica do seu município? Justifique.

_____

_____

8.9 Como você enquanto Coordenador Pedagógico de uma escola situada no campo adequa sua prática cotidiana, considerando as especificidades sociais e culturais dos alunos. Descreva.

_____

_____

Gratidão pelo apoio em nossa pesquisa!