



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



GIANE SOUZA DOS SANTOS

**OS IMPACTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO
CURRÍCULO E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS
ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA**

Vitória da Conquista — Bahia

2023

GIANE SOUZA DOS SANTOS

**OS IMPACTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO
CURRÍCULO E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS
ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus.

Vitória da Conquista — Bahia

2023

S235i

Santos, Giane Souza dos.

Os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no currículo e na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo do município de Vitória da Conquista. / Giane Souza dos Santos, 2023.

174f. il.

Orientador (a): Dr^a. Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência F. 251 - 253.

1. Educação do Campo. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Currículo. 4. Trabalho pedagógico. I. Mateus, Kergilêda Ambrósio de Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD: 370.91734

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas do campo do município de Vitória da Conquista”

Autora: Giane Souza dos Santos

Orientadora: Profª. Drª. Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus

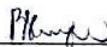
Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Giane Souza dos Santos** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 25/05/2023

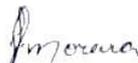
COMISSÃO AVALIADORA



Profª. Drª. Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus (UESB)
Presidente da Banca Examinadora/Orientadora



Dr. Benedito Eugênio Gonçalves (UESB)
Examinador interno



Profª. Drª. Jussara Tania Silva Moreira (UESC)
Examinadora externa

Dedico essa dissertação para o meu querido pai, Saturno José dos Santos (*in memoriam*), que desde cedo me incentivou a estudar e a acreditar no poder transformador da educação. À minha amada mãe, Adelaide que não poupou esforços para que eu pudesse trilhar o meu caminho e me tornasse quem eu sou. Aos meus irmãos Jacira, João e Gláucia, pelo afeto e a parceria constante. Às minhas queridas sobrinhas, Lara Gabrielly e Luísa, que renovam minha esperança a cada dia. Aos estimados colegas, professores e professoras, que parafraseando Paulo Freire, atuam nas escolas do campo, semeando sem cessar as sementes de amor, dedicação e esperança.

AGRADECIMENTOS

É muito gratificante chegar até aqui. Depois de uma jornada como estudante de escola pública e professora da Educação Básica relembro toda uma longa jornada, uma vida inteira trilhada por diferentes caminhos, enfrentando situações, na maioria das vezes, adversas. Muitas pedras precisaram ser removidas, foi necessário, às vezes, parar, recuar e até mudar a rota antes de continuar. Ao chegar não estou sozinha, trago comigo muitas pessoas, que me ajudam/ajudaram e estão sempre comigo, as de toda a vida e aquelas que eu tive o privilégio de encontrar pelo caminho, a elas preciso **AGRADECER**.

Agradeço primeiramente ao **grandioso Deus**, autor da vida e senhor da história, que me criou e me conduziu permitindo que eu chegasse até aqui, tem me sustentado nos momentos difíceis, oferta força diante dos desafios e tem me presenteando ao colocar em minha vida tantas pessoas maravilhosas, que caminham comigo e/ou estiveram ao meu lado, diretamente e indiretamente, durante essa jornada. A ti Senhor toda a honra e toda a glória!

Agradeço à minha amada família, minha queridíssima mãe **Adelaide**, por ser um exemplo de vida e por toda a sua dedicação, carinho, orações e incentivo. Aos meus irmãos **João, Jacira e Glaucia** pela força, parceria e afeto. Às minhas sobrinhas **Lara Gabrielly e Luíza** pelo cuidado e companheirismo diários.

Agradeço a minha amiga e prima **Solange Feliciano** que semeou em meu coração o desejo de retornar à Universidade, me incentivando a participar do processo seletivo, sendo solícita e auxiliando-me quando necessário, acreditando sempre em meu potencial.

Agradeço à **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)** e todos os profissionais que a representam, por me acolher e formar desde a graduação, possibilitando uma formação teórica e humana a fim de exercer da melhor forma minha profissão, tornando-me um humano melhor. Também ao **Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen)**, por essa oportunidade singular, pela formação ofertada pelos seus profissionais, pelo zelo, orientação e auxílio durante a realização desse estudo. Em especial, ao estimado **Professor Dr. Benedito Gonçalves Eugênio**, professor e coordenador do PPGEn, pessoa simples e humana, homem sábio e admirável, sempre presente e atento às nossas necessidades acadêmicas, sem você professor certamente tudo seria bem mais difícil.

Agradeço aos **colegas do mestrado**, cada um marcou a minha vida de maneira peculiar, os debates interessantes, as contribuições acadêmicas recheadas de histórias de vida tão singulares e fortes, foi um privilégio poder reencontrar pessoas que conheci em

experiências passadas (**Tânia, Cristiane, Valdomiro, Shirley Lauria, Isa, Eliene**) e realizar (mesmo que virtualmente) novos encontros tão significativos com cada colega do mestrado.

Agradeço às colegas e companheiras de orientação **Anne Cícera, Cleonice Amaral e Shirley Lauria**, pela amizade, parceria e companheirismo. Pelo apoio constante nos momentos de dificuldades e incertezas, por ouvir meus desabaços e sempre terem uma palavra de incentivo. Essa caminhada seria insuportável sem a presença constante de vocês.

Agradeço à **Secretaria Municipal de Educação (SMED)** (e aos profissionais que a representam), por autorizar esse estudo, pela atenção e apoio dispensado durante essa investigação.

Agradeço às equipes gestoras dos **Círculos Escolares Integrados** e aos profissionais (professores, secretários, pessoal de apoio) que contribuíram na realização deste trabalho. Obrigada pela atenção e acolhida ao me receberem em seus espaços de trabalho sempre com cordialidade e respeito

Agradeço à Professora Dr.^a **Jussara Tânia Silva Moreira** (UESC) e o Professor Dr. **Benedito Gonçalves Eugênio** do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UESB) pela generosidade, disponibilidade e pelas riquíssimas contribuições destinadas a essa pesquisa, tanto no processo de qualificação como na defesa, colaborando para a construção dessa dissertação e também da minha formação acadêmica.

Agradeço por fim, e de maneira especial, à minha querida e estimada **orientadora**, a professora **Dra Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus**, companheira na tarefa de produzir essa dissertação, que é um ser humano cheio de luz e afeto. Obrigada pela calma, parceira, por pegar na minha mão, pelo cuidado em ler e reler os meus escritos, repetidas vezes, refinando comigo, linha a linha, o meu texto para que eu pudesse dizer o que ainda estava apenas no pensamento.

A vocês minha eterna gratidão!

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| AC | Análise de Conteúdo |
| ACs | Atividades Complementares |
| ANEB | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| ANRESC | Avaliação Nacional do rendimento Escolar |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEIs | Círculos Escolares Integrados |
| CEMM | Centro Educacional Moisés Meira |
| CNB | Câmara de Educação Básica |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação. |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DOEBC | Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo |
| EdoC | Educação do Campo |
| EMAA | Escola Municipal Álvares de Azevedo |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FL | Fundação Lemann. |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FONEC | Fórum Nacional de Educação do Campo |
| FORUNDIR | Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IEED | Instituto de Educação Euclides Dantas |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| MHD | Materialismo Histórico Dialético |
| MPB | Movimento pela Base |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Escola |

| | |
|--------|--|
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Alunos |
| PMVC | Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SMED | Secretaria Municipal de Educação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TPE | Todos pela Educação |
| UESB | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| UNICEF | Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância |
| VDC | Vitória da Conquista |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1— Perfil dos participantes da pesquisa | 26 |
| Quadro 2 — Função e número de participantes da pesquisa | 30 |
| Quadro 3 — Etapas e modalidades da Educação Básica e número de matriculados nas escolas do campo | 35 |
| Quadro 4 — Dados relativos às localidades e escolas que compõem o CEI de José Gonçalves | 38 |
| Quadro 5 — Dados relativos às localidades e escola que compõem o CEI de São Sebastião (2022) | 40 |
| Quadro 6 — Dados relativos às localidades e escolas que compõem o CEI de Cabeceira (2022) | 44 |
| Quadro 7 — Marcos normativos da Educação do Campo: documentos, dispositivos e datas (2012) | 59 |
| Quadro 8 — Meses, ano e etapas de elaboração da BNCC | 68 |
| Quadro 9 — Ano e marcos principais das avaliações em larga escala no Brasil | 79 |
| Quadro 10 — Organização de horários e aulas das turmas dos anos iniciais: CEI de José Gonçalves e Cabeceira | 96 |
| Quadro 11 — Organização de horários e aulas das turmas dos anos iniciais: CEI de São Sebastião | 97 |
| Quadro 12 — Comparação entre BNCC e o Plano de Curso Prioridades quanto ao número das habilidades | 104 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 — Configuração administrativa do CEI de José Gonçalves | 38 |
| Tabela 2 — Turnos, turmas e a quantidade de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, do CEI de José Gonçalves | 39 |
| Tabela 3— Configuração administrativa do CEI de São Sebastião | 41 |
| Tabela 4 — Turnos, turmas e a quantidade de alunos do Segmento I do CEI de São Sebastião | 42 |
| Tabela 5 — Configuração administrativa do CEI de Cabeceira | 44 |
| Tabela 6 — Escolas, turmas e a quantidade de alunos do CEI de Cabeceira, anos iniciais | 45 |
| Tabela 7 — Distribuição percentual (campo/cidade) da população brasileira nos censos demográficos (1960/2010) | 51 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1— Mapa dos povoados e vilas do município de Vitória da Conquista – BA (2021).. | 32 |
| Figura 2 — Carta-Imagem do Distrito de José Gonçalves (2021) | 33 |
| Figura 3 — Alegoria do Desfile Cívico, em homenagem aos 70 anos do CEMM (2021) | 37 |
| Figura 4 — Fachada do Centro Educacional Moisés Meira (2022) | 38 |
| Figura 5 — Fachada da Escola Municipal Euclides da Cunha (2013) | 40 |
| Figura 6 — Fachada externa e Pátio interno da Escola Municipal Euclides da Cunha em São Sebastião (2022) | 41 |
| Figura 7 — Imagens da fachada externa, pátio interno e pátio externo da escola Municipal Francisco Antônio de Vasconcelos (2022)..... | 42 |
| Figura 8 — Competências Gerais da Educação Básica | 70 |
| Figura 9 — Explicação dos pares de letras e números do código alfanumérico das habilidades da BNCC | 71 |
| Figura 10 — Linha de Tempo das ações definidas pelo Todos pela Educação | 74 |
| Figura 11 — Capa do Plano de Curso Prioritários do 5º ano | 102 |
| Figura 12 — Duas primeiras páginas do Plano de Curso Prioritário..... | 103 |
| Figura 13 — Plano de Curso de Língua Portuguesa..... | 104 |
| Figura 14 — Atividade Aprova Brasil (5º ano)..... | 106 |
| Figura 15 — Cronograma <i>Educar Pra Valer</i> – Vitória da Conquista (2022)..... | 107 |
| Figura 16 — Capa do Livro Aprova Brasil 5º ano e da folha de respostas do Simulado 4 ... | 110 |
| Figura 17 — Alunos organizados para fazer a avaliação..... | 111 |
| Figura 18 — Primeira folha, com a questão exemplo da 1ª Avaliação Formativa (CAED).. | 112 |
| Figura 19 — Plano de Intervenção <i>Educar Pra valer</i> de Vitória da Conquista (2022)..... | 113 |

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no currículo e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo do município de Vitória da Conquista. Para a realização desta investigação, utilizamos a abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso. Os participantes foram os educadores que atuam nas escolas do campo (Fundamental I); os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (Coordenadora e Superintendente) e os professores dos Círculos Escolares Integrados do Campo de Vitória da Conquista/BA. Utilizamos como instrumentos para a produção de dados o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação participante registrada em diário de bordo. Para amparar teoricamente a compreensão e discussão da pesquisa, tomamos por base os escritos de Sena (2020) Lima (2016) Batista (2014) Silva (2010) Saviani (2013) Caldart (2002, 2012, 2015) Freitas (2012, 2014, 2019) entre outros. O presente trabalho teve como objetivos: identificar os impactos da BNCC para a prática pedagógica nas escolas do campo; investigar a Proposta Pedagógica e o currículo das escolas do Campo da rede municipal de Vitória da Conquista; identificar como a BNCC está materializada nas práticas pedagógicas dos docentes dessas escolas. Os resultados desta investigação indicam que a implementação da BNCC nas escolas do campo do município de Vitória da Conquista ocorreu de maneira impositiva, em contradição à participação protagonista nas decisões coletivas propostas pelos movimentos sociais e inclusão das culturas dos sujeitos das comunidades pesquisadas. O projeto posto em prática, ao ser definido pelas parcerias público-privado, atuando por meio dos empresários educacionais, determina a centralidade da avaliação no trabalho pedagógico, o que tem significado a perda de autonomia dos educadores na organização dos seus trabalhos e sua contextualização com a base no referencial cultural dos povos do campo.

Palavras-Chave: Educação do Campo. currículo. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

The present work sought to investigate the impacts of the National Common Curriculum Base (BNCC) on the curriculum and organization of pedagogical work in rural schools in the municipality of Vitória da Conquista. To carry out this investigation, we used the qualitative approach, through a case study. The participants were the educators who work in the field schools (Elementary I); the professionals of the Municipal Department of Education (Coordinator and Superintendent) and the teachers of the Integrated School Circles of the Field of Vitória da Conquista/BA. We used as instruments for data production the questionnaire, the semi-structured interview and the participant observation recorded in a logbook. In order to theoretically support the understanding and discussion of the research, we based ourselves on the writings of Sena (2020) Lima (2016) Batista (2014) Silva (2010) Saviani (2013) Caldart (2002, 2012, 2015) Freitas (2012, 2014, 2019) among others. The present work aimed to: identify the impacts of the BNCC on pedagogical practice in rural schools; investigate the Pedagogical Proposal and the curriculum of rural schools in the municipal network of Vitória da Conquista; identify how the BNCC is materialized in the pedagogical practices of teachers in these schools. The results of this investigation indicate that the implementation of the BNCC in the rural schools of the municipality of Vitória da Conquista occurred in an imposing manner, in contradiction to the protagonist participation in the collective decisions proposed by the social movements and inclusion of the cultures of the subjects of the researched communities. The project put into practice, when defined by public-private partnerships, acting through educational entrepreneurs, determines the centrality of evaluation in pedagogical work, which has meant the loss of autonomy of educators in the organization of their work and its contextualization based on the cultural reference of the peoples of the field.

Keywords: Rural Education. curriculum. Common National Curriculum Base.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1 OS CAMINHOS DA PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO | 24 |
| 1.1 A pesquisa qualitativa e o método escolhido | 24 |
| 1.2 Os instrumentos utilizados | 25 |
| 1.3 Os participantes da pesquisa | 29 |
| 1.4 O <i>locus</i> da pesquisa: o município de Vitória da Conquista | 30 |
| 1.4.1 José Gonçalves | 33 |
| 1.4.2 São Sebastião | 34 |
| 1.4.3 A educação no município de Vitória da Conquista | 35 |
| 1.4.4 As escolas pesquisadas | 36 |
| 1.4.5 Círculo Escolar Integrado de José Gonçalves | 36 |
| 1.4.6 Círculo Escolar Integrado de São Sebastião | 39 |
| 1.4.7 Círculo Escolar Integrado de Cabeceira | 42 |
| 2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO | 47 |
| 2.1 A população rural e o contexto atual | 50 |
| 2.2 Educação Rural | 54 |
| 2.3 O contexto histórico da Educação do Campo no Brasil | 56 |
| 2.4 Dispositivos legais e as políticas para a Educação do Campo no Brasil | 59 |
| 2.5 A escolarização dos sujeitos camponeses a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo | 62 |
| 3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | 64 |
| 3.1 O contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular | 66 |
| 3.2 O papel dos organismos internacionais e do empresariado na educação nacional e na construção da BNCC | 71 |
| 3.3 O cenário da educação nacional com a Base Nacional Comum Curricular | 76 |
| 3.4 A Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular | 79 |
| 3.5 As dimensões do currículo e a educação do campo | 87 |
| 4 O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA | 92 |
| 4.1 Análise dos dados e a apresentação dos resultados | 92 |
| 4.2 Formação docente dos professores que atuam nas escolas do campo | 92 |
| 4.3 Os professores que atuam nas escolas do campo: os diferentes vínculos de trabalho | 95 |
| 4.4 Estrutura da rede municipal de educação: projetos e material estruturado | 98 |

| | |
|--|------------|
| 4.5 A prática pedagógica dos professores das escolas do campo | 105 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 115 |
| REFERÊNCIAS | 118 |
| APÊNDICES | 129 |
| ANEXOS | 134 |

INTRODUÇÃO

Escrever é o começo dos começos. Depois é a aventura.

(MARQUES, 2006, p. 30).

A Educação do Campo foi forjada num contexto de lutas dos sujeitos do campo¹, organizados mediante movimentos sociais populares, concebendo o campo como lugar de produção da existência dos camponeses e das camponesas. Caldart (2009, p. 40, grifos da autora) enfatiza que “O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra ‘o estado da coisa’”. O campo é onde se materializa os anseios e sonhos de quem nele vive. Nesse espaço eles convivem, produzem os elementos necessários à sobrevivência e, organizados coletivamente, se reconhecem como sujeitos de direitos.

A educação ofertada para os sujeitos do campo sempre esteve voltada para uma visão urbanocêntrica, centrada nos valores da cidade, que considera os conhecimentos do campo e seu espaço como atrasado e inferior. Desta maneira, a escola acaba por afastar os sujeitos camponeses, ou mantê-los de maneira a sufocar suas subjetividades e valores.

No entanto, os camponeses, nos mais diversos espaços, continuam existindo e resistindo. Articulados com os movimentos sociais, com protagonismo para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tal qual preconiza a nossa Constituição Federal, articulados como um coletivo, passam a lutar por seus direitos. Nesse processo, compreendem que a educação pode vir a ser uma ferramenta de luta para os povos do campo.

Assim, a educação das populações camponesas precisaria ter outra concepção, pautada em princípios libertários e emancipatórios. Nessa perspectiva, sendo “[...] uma escola que primasse por uma concepção de educação, que garantisse a diversidade social, cultural, econômica e de modos de vida dos diferentes povos que habitam o campo brasileiro” (BATISTA, 2014, p. 2). A escola deve, então, atender as demandas e os anseios dos sujeitos camponeses, sendo um espaço capaz de compreender e valorizar as culturas e entender as

¹ Neste trabalho utilizaremos a concepção de “Sujeitos do Campo” como estabelece o Decreto nº 7.352, artigo 1º: “As populações do campo compreendem os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os povos indígenas, os caboclos, os moradores de fundo de pastos e outros que produzam suas condições materiais de existência com base no trabalho rural”(BRASIL, 2010, *on-line*).

necessidades próprias desses sujeitos, que contribua para um projeto de sociedade no qual eles tenham o protagonismo para pensar e decidir sobre o que consideram melhor para eles e seus filhos e filhas.

A sistematização dessa concepção aconteceu a partir da realização da *Conferência Nacional: por uma educação do Campo*, em Luziânia - GO, entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, organizada pelas seguintes entidades: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UnB).

Em atendimento às reivindicações dos movimentos sociais representativos dos sujeitos do campo, foi aprovada a Resolução CNE/CEB 1, de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC). Um documento de orientação das práticas a serem realizadas nas escolas do campo, com o reconhecimento do modo próprio de vida social e do espaço de trabalho de seus sujeitos, passando a orientar os sistemas de ensino.

Na contramão desses interesses, a educação nacional, desde a década de 1990, vem passando por reformas educacionais que estão alinhadas com os interesses neoliberais. O neoliberalismo se constitui de uma nova investida do capital, em resposta à crise da economia da década de 1970, ainda mais elaborado e com a “imperativa necessidade, para o capital, de instituir um novo modelo de acumulação que possibilite a ampliação da margem de lucro das empresas” (ALMEIDA; DAMASCENO, 2015, p. 41).

Essas reformas caminham em um processo de continuidade e vêm sendo aprofundadas e aprimoradas na última década, ficando evidenciadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os princípios defendidos por essas reformas anunciam que os sujeitos precisam dominar os critérios de excelência e competência. Assim, o que importa são as aprendizagens essenciais, determinadas nas dez competências trazidas na BNCC, numa lógica mercantil e de preparação para o mercado de trabalho. O critério para determinar a qualidade do ensino foi realizar avaliações externas nacionais em larga escala. Aspectos como a padronização e a competição são estimulados, a cada dois anos são divulgados os *rankings* das melhores escolas e dos melhores alunos. Com isso, as subjetividades são silenciadas. É o retorno de velhas concepções centralizadoras que buscam moldar a educação nacional aos interesses do mercado de trabalho.

Essa concepção não é nova, em 1918, quando Bobbitt lançou o Livro *The Curriculum*, os Estados Unidos vivenciavam um período de pós-guerra, com a presença maciça de imigrantes. A educação estadunidense experienciou um período da institucionalização da escolarização das massas e o currículo passou a se constituir como um campo de estudos, dessa forma, grupos estatais encarregados das questões educacionais entraram em cena. Um dos interesses expressos foi manter a unidade nacional. Esse foi o contexto propício para propor um currículo adequado às necessidades econômicas da época, visto que a sociedade necessitava preparar mão de obra para o mercado de trabalho e o currículo passou a atender a esses objetivos (SILVA, 2010).

No momento atual, novamente é pela imposição curricular, com um currículo comum para todo o país, que o empresariado educacional adentra de maneira efetiva nas unidades escolares e no processo de escolarização da cidade e do campo. O currículo é um campo em que são travadas diferentes disputas ideológicas, religiosas, econômicas e de controle social, por conseguinte a implementação da BNCC consagra a vitória de movimentos e organizações privadas que defendem a ideologia neoliberal, que veem a educação como mercadoria a serviço dos interesses mercantis. Em oposição a essa concepção mercadológica da educação, em específico para a educação do campo, ainda se encontram em vigor as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 001/2002), documento que define a política educacional para essas escolas, por meio de um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional para essa modalidade. Sua construção contou com o envolvimento e participação dos movimentos sociais e se constituiu como uma política educacional.

Em razão da implementação da BNCC fica definida a homogeneização curricular, que fortalece a política de avaliação institucional posta em ação desde os anos de 1990. Na educação nacional são intensificadas estratégias e metas de alinhamento profundo das questões educacionais aos interesses econômicos. O currículo está voltado para a capacitação de trabalhadores com o perfil desejado pelas grandes empresas. Essa política curricular defende e instala um projeto de sociedade antagônica ao projeto defendido pela Educação do Campo para a sociedade brasileira. Nesse contexto, faz-se necessário analisar as implicações da Base Nacional Comum Curricular para os currículos e o trabalho pedagógico dos docentes nas escolas do campo de Vitória da Conquista, buscando compreender as implicações dessa proposta curricular na realidade empírica dessas escolas.

Na atualidade, vemos com preocupação os destinos da educação nacional e da educação do campo tendo em vista um cenário de políticas públicas educacionais com a

naturalização das estratégias que visam a atender aos interesses econômicos do mercado, ignorando os direitos adquiridos mediante reivindicações coletivas dos diversos movimentos sociais e populares de luta por educação pública, gratuita e de qualidade social, sobretudo após a promulgação da Constituição Federal (1988). O educando, independentemente de sua história, necessidades ou anseios, precisa adquirir as habilidades e competências capazes de torná-lo apto às exigências atuais. Assim, surge o nosso interesse em pesquisar acerca dos impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no currículo e na organização do trabalho pedagógico dos docentes das escolas do Campo do município de Vitória da Conquista – BA.

Dessa maneira, a pesquisa realizada procurou responder à seguinte questão: como a BNCC tem impactado o currículo e a organização do trabalho pedagógico no cotidiano das escolas do campo da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista – BA.

Como objetivo geral deste estudo, buscamos: analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem impactado o currículo e a organização do trabalho pedagógico dos docentes das escolas do campo da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.

Diante disso, os objetivos específicos desta investigação são: identificar os impactos da BNCC para a prática pedagógica nas escolas do campo; investigar a Proposta Pedagógica e o currículo das escolas do Campo da rede municipal de Vitória da Conquista; identificar como a BNCC está materializada nas práticas pedagógicas dos docentes dessas escolas;

A pesquisa também é motivada em razão da trajetória pessoal de pertencimento da pesquisadora com o espaço do campo, pois, sou² neta e filha de agricultores, moradora e professora na comunidade rural de Xavier, localizada no Distrito de José Gonçalves, Vitória da Conquista – BA. Além disso, compreendo os desafios que os sujeitos do campo passam e precisam superar para viverem dignamente, tal como para terem direito à educação mais libertária que respeite a cultura e a diversidades do campo.

Minha trajetória vivenciando a realidade campesina — além do convívio familiar com pessoas forjadas nesse chão, uma vez que meus pais, durante a minha educação, sempre valorizaram a cultura do campo — se intensifica quando nossa família se muda de São Paulo, no final da década de 1980, para residir em Vitória da Conquista, em específico no Distrito de José Gonçalves. Nessa oportunidade, estudei no Centro Educacional Moisés Meira (CEMM) e passei a vivenciar as experiências de ser também uma camponesa, de residir numa pequena comunidade onde todos se conhecem e buscam se ajudar mutuamente. Economicamente,

² Dado que estarei, a partir desse momento, tecendo algumas considerações ligadas à minha trajetória pessoal e profissional, utilizarei a primeira pessoa do singular na escrita desta parte da dissertação.

nossa família passou a viver de trabalhos temporários de meu pai, que era soldador e viajava a São Paulo algumas vezes por ano, também, do trabalho de lavradora de minha mãe, que passou a trabalhar no sítio em que moramos e nas terras de sua família.

Após o ensino fundamental, incentivados pelos educadores do CEMM, eu e alguns colegas enfrentamos o desafio de nos deslocarmos diariamente, por 24 (vinte e quatro) quilômetros, para estudar em Vitória da Conquista. Me matriculei no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), também conhecido na cidade como Escola Normal e cursei o magistério, superando os desafios de residir no campo e estudar na cidade. Quantas experiências e desafios superados, momento profícuo e rico, considero um privilégio, pois ali começo a me forjar a educadora que me tornaria.

Já formada no magistério, entre 1996 a 1998, comecei a trabalhar em regime de contratos temporários no município de Vitória da Conquista, na região de José Gonçalves, assumindo turmas multisseriadas. A primeira escola em que trabalhei foi a Escola Municipal Fernando Spínola³, localizada na Serra da Bela Vista, um Povoado da região de José Gonçalves. Esta escola atendia aos alunos dessa comunidade, por isso funcionava apenas um turno, com vinte e quatro alunos, da alfabetização a 4ª série⁴. Foram muitos desafios, não existia transporte para aquela localidade e a forma encontrada para o meu deslocamento foi a utilização de bicicleta. Passei a pedalar por dezoito (18) km diários, no percurso de ida e vinda do trabalho. Outro desafio daquele período era a turma multisseriada para a qual não havia sido devidamente preparada durante o magistério⁵.

Em 1998, fiz o concurso público para professora da rede municipal de ensino e fui aprovada, ingressando no magistério público em 1999. Na ocasião, passei a trabalhar na escola Municipal Álvares de Azevedo, localizada no Povoado de Xavier, que faz parte do Círculo Escolar Integrado de José Gonçalves, cuja escola principal é o CEMM. Tornei-me colega de meus antigos professores. Os desafios continuavam e senti a necessidade de

³ A escola Municipal Fernando Spínola foi desativada em 2017, com isso, os alunos daquela região passaram a estudar no CEMM.

⁴ Nesse período corresponde ao momento de organização das turmas anterior ao Ensino Fundamental de Nove anos, existia uma turma antes da 1ª série, denominada **Alfabetização**, admitia as crianças de 6 (seis) anos. As demais turmas eram (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries), correspondente hoje às turmas do 1º ao 5º ano.

⁵ Nos limites desse texto não existe possibilidade de iniciar considerações e apontamentos a respeito das escolas multisseriadas, limito-me aqui apenas a dizer que o estudo, o bom senso e a utilização de metodologias adequadas foram e são algumas das estratégias para trabalhar com essas turmas, nas quais permaneço trabalhando até o momento, pois sou lotada numa escola que possui essa modalidade. Não considero as turmas Multisseriadas como um problema, até defendendo como uma possibilidade para a realidade campesina, quando a seriação não pode ocorrer, no entanto, acredito que essas turmas necessitam de melhores condições para o sucesso na realização do trabalho docente e o sucesso dos alunos campesinos.

continuar meu processo formativo, com uma carga horária de 40 (quarenta) horas e residindo no campo, resolvi me preparar para ingressar no curso de Pedagogia.

Assim, entre 2004–2008, fui estudante de Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no *campus* de Vitória da Conquista. Nesse período, a Educação do Campo tornou-se meu foco de pesquisa, sendo os aspectos ligados à formação docente e planejamento escolar o interesse principal. Considero um privilégio ter estado dentro do espaço acadêmico naquele momento tão rico e fecundo para os estudos da realidade campesina, em virtude da articulação *Por uma Educação Básica do Campo* e, posteriormente, a promulgação das Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo, em 2002. Ao realizar disciplinas no Curso de Pedagogia, fui contemplada com uma formação inicial e discussões sobre a gênese da Educação do Campo e a realidade campesina.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, recebi o convite para assumir a Coordenação Pedagógica Escolar no CEMM, sendo responsável pelas turmas do Fundamental II. Por cinco anos vivenciei a experiência de atuar junto a esse coletivo. Muitos foram os desafios para uma pedagoga recém-formada e com experiência apenas nas primeiras séries. Muitas aprendizagens e desafios. Considero esse um divisor de águas, visto que o trabalho na Coordenação Pedagógica me possibilitou uma visão de totalidade sobre a organização do trabalho pedagógico, essa vivência foi muito enriquecedora para a minha formação profissional. Desafios superados, eu atuei por cinco anos no CEMM realizando o trabalho de organização das atividades pedagógicas, auxiliando os docentes, acompanhando o desempenho dos educandos e pondo em prática alguns projetos e iniciativas sempre em colaboração com a equipe gestora e os educadores e educandos de nossa escola, tendo o reconhecimento de meus colegas e colaborando com o processo de ensino e aprendizagem de nossos educandos.

Retornei para a sala de aula e, por um período de 7 (sete) anos, atuei junto às turmas Multisseriadas e da Educação Infantil, foi uma experiência bastante rica e significativa trabalhar com as crianças pequenas, pude realizar um desejo pessoal (enquanto ainda tinha fôlego para essa tarefa) me aproximar desse nível de escolaridade e as suas tantas peculiaridades.

Por fim, em 2019, decidi participar da seleção para o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, PPGEN, cuja aprovação aconteceu em 2020. O que sempre foi uma aspiração, apesar de parecer distante de minhas possibilidades, se materializou, e, mais uma vez, eu não poderia negar minhas origens e interesses, buscando assim um maior aprofundamento nas questões pertinentes à Educação

do Campo, em especial, nesse contexto de aprofundamento das reformas curriculares e da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular. Durante o processo seletivo, apresentei ao PPGEN uma proposta voltada para essa finalidade, que, após a sua reestruturação, fomentada nas discussões coletivas com a minha orientadora, se constitui no estudo aqui apresentado.

Acreditamos que o presente trabalho poderá contribuir para a ampliação de conhecimentos ao trazer elementos analíticos sobre os impactos da BNCC na prática docente dos educadores do campo, bem como fomentar novas investigações que tenham como temática da educação do campo, das Diretrizes Operacionais para as Escolas do campo, da BNCC e o currículo, tal como da organização do trabalho pedagógico.

Esta dissertação se encontra dividida em quatro capítulos. No primeiro intitulado *A educação do campo*, discutimos os seguintes temas: a população rural campesina no contexto atual; o Contexto histórico da Educação do Campo no Brasil, os Dispositivos legais e as políticas na Educação do/no campo; a situação da Educação a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Para tal estudo, dialogamos com autores como: Caldart (2009, 2012, 2015), Molina (2015), Frigotto (2012), Tardin (2012), Oliveira e Campos (2012), dentre outros.

No segundo capítulo, *A Base Nacional Comum Curricular*, refletimos sobre o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular; o cenário da Educação Nacional com a Base Nacional Comum Curricular e a Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular. Diálogos são tecidos com autores como: Freitas (2012, 2014, 2019), Dourado e Oliveira (2018), Cossío (2014), Taffarel e Figueiredo (2020), Peroni e Caetano (2015), Tarlau e Moeller (2020), entre outros.

No terceiro capítulo, *Os caminhos da pesquisa e o percurso metodológico*, abordamos a pesquisa qualitativa e o método escolhido, os instrumentos utilizados, os participantes e o *locus* da pesquisa – o município de Vitória da Conquista e as escolas pesquisadas. Para tanto, nos baseamos nos autores Minayo (2001), Gil (2002), Lima (2016), Godoy (1995) e Bardin (1977).

No quarto e último capítulo, *O currículo das escolas do município de Vitória da Conquista* apresentamos as análises dos dados referentes a esse estudo, percorrendo sobre o contexto educacional das escolas do campo no município de Vitória da Conquista, após a BNCC. Os achados dessa investigação que recorreram à análise de conteúdo, de Bardin (1977), que permitiu identificar duas categorias resultantes da análise de dados, a saber: o

currículo prescrito como elemento hegemônico a serviço das avaliações externas e a imposição curricular; a prática docente e a realidade campesina.

Por fim, são apresentadas as *Considerações Finais*, nela evidenciamos que a implementação da BNCC nas escolas do campo do município de Vitória da Conquista apresenta um caráter impositivo, sem o protagonismo dos educadores em sua implementação nas escolas do campo, em virtude de ser uma política curricular padronizada para todas as escolas do país, a qual está em contradição com a cultura dos sujeitos das comunidades pesquisadas. O projeto posto em prática está sendo definido pelas parcerias público-privadas, que, atuando por meio dos empresários educacionais e do currículo padronizado da BNCC determinam a centralidade da avaliação no trabalho pedagógico, o que tem significado a perda de autonomia dos educadores na organização dos seus trabalhos, deixando propositalmente fora do currículo das escolas do campo de Vitória da Conquista todas as demandas e as necessidades próprias dos povos do campo.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO

Esse capítulo apresenta os caminhos metodológicos e epistemológicos percorridos no decorrer desta pesquisa. A clareza a respeito do método e da metodologia adequada ao seu objeto de pesquisa é vital ao pesquisador para conseguir alcançar, de maneira satisfatória, os seus objetivos, para tanto, é necessário o detalhamento de todo o percurso a ser realizado durante a investigação. Desta maneira, organizamos esse capítulo em seis seções: *A pesquisa qualitativa; O método escolhido; Os instrumentos utilizados; O lócus da pesquisa: o Município de Vitória da Conquista; Os participantes da Pesquisa e as escolas pesquisadas.*

1.1 A pesquisa qualitativa e o método escolhido

A presente dissertação buscou compreender os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o currículo e a prática docente dos professores no cotidiano das escolas do campo do Município de Vitória da Conquista/BA. Fizemos a opção pela abordagem de pesquisa qualitativa, porque nesse trabalho ela nos permite analisar os dados encontrados em função das subjetividades dos sujeitos. Segundo Minayo (2001, p. 21-22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Considerando os objetivos desta pesquisa, optamos pela pesquisa exploratória descritiva por entender que é o tipo de pesquisa que melhor se aplica a nossa proposta, pois, ao analisar o contexto de implementação da BNCC nas escolas do campo de Vitória da Conquista, estamos tratando de um fenômeno atual e complexo que precisa ser analisado profundamente a fim de conseguir apreender o que está posto para além da aparência. Segundo Triviños (2019, p. 109), “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”.

Por entender que a realidade é marcada por contradições resultantes da própria condição material, social, histórica e econômica, da luta de classes e da relação de poder, nos embasamos numa análise crítica, inspirada em leituras e reflexões de autores marxistas como Dermeval Saviani, Celi Taffarrel, Gaudêncio Frigotto, entre outros, porque buscamos observar a totalidade do fenômeno da BNCC como currículo generalista e hegemônico, e

como ele impacta o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo do município de Vitória da Conquista/BA. Nossa análise procurou identificar como o trabalho pedagógico vem sendo realizado no cotidiano das escolas do campo da rede municipal de Vitória da Conquista, tendo em vista as contradições entre a Educação do Campo e a política curricular imposta pela BNCC. Trata-se de uma investigação inspirada no Materialismo Histórico Dialético.

Temos no contexto da Educação no Campo uma disputa de dois projetos antagônicos, o primeiro a Educação do Campo, que por meio da articulação dos movimentos sociais e populares construiu o movimento Por Uma Educação do Campo, que se efetivou como uma conquista histórica, dada a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, como maior avanço na esfera legal.

O segundo projeto tem sua representação máxima na BNCC, que em contradição ao primeiro projeto, fere e tenta minar essa conquista histórica da classe trabalhadora. Dessa forma, consideramos que realizar uma análise crítica a respeito do nosso objetivo foi o caminho mais adequado para examinar os dados coletados.

1.2 Os instrumentos utilizados

Nessa dissertação utilizamos três instrumentos para a produção dos dados, o questionário, a entrevista e a observação participante. Mediante o uso desses instrumentos buscamos compreender os impactos da Base Nacional Comum Curricular para o currículo e o trabalho pedagógico dos docentes nas escolas do campo do Município de Vitória da Conquista/BA.

Fizemos uso de um questionário (Apêndice A) a fim de traçar o perfil dos participantes da pesquisa, com as seguintes informações: nome, gênero, idade, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação nas escolas do campo. Segundo Gil (2008, p. 121),

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O questionário utilizado nessa investigação constou de questões fechadas e foi entregue aos participantes pessoalmente no momento em que a pesquisadora apresentou a

proposta para os professores das escolas *lócus*⁶. Os participantes tiveram quinze dias para responder ao questionário, que foi recolhido pela pesquisadora no momento em que foi realizada a entrevista.

As informações obtidas com os participantes por intermédio da aplicação dos questionários, encontram-se organizadas no Quadro 4, a seguir:

Quadro 1— Perfil dos participantes da pesquisa

| Pseudônimo | Idade | Função atual | Tempo de atuação no Magistério | Tempo de atuação nas escolas do campo | Formação |
|-------------------|--------------|----------------------|---------------------------------------|--|---|
| Lírio | 51 anos | PR | 29 anos | 23 anos | Graduado em Pedagogia/Esp. Educação e Formação de Professores. |
| Antúrio | 41 anos | PR | 10 anos | 10 anos | Graduado em Pedagogia/Esp. Educação Especial e inclusão. |
| Melissa | 44 anos | Coordenadora Escolar | 25 anos | 25 anos | Graduada em Pedagogia/Esp. Psicopedagogia Institucional. |
| Rosa | 52 anos | PR | 24 anos | 24 anos | Graduada em Pedagogia/Esp. Educação. |
| Jasmim | 33 anos | PP | 03 anos | 03 anos | Graduada em Pedagogia |
| Violeta | 36 anos | PP | 05 anos | 05 anos | Graduada em Pedagogia |
| Dália | 49 anos | PR | 27 anos | 27 anos | Graduada em Pedagogia/ Esp. Gestão Escolar e Psicopedagogia. |
| Tulipa | 39 anos | Coordenadora Escolar | 11 anos | 11 anos | Graduada em Pedagogia/ Esp. Gestão, Políticas Públicas e práticas educacionais. |
| Mira | 44 anos | PP | 20 anos | 08 meses | Graduado em Pedagogia, Mestrado em Educação. |
| Girassol | 26 anos | PP | 03 anos | 01 ano | Graduada em Pedagogia/Mestrado em Ensino (Em curso). |
| Hibisco | 31 anos | PP | 08 anos | 01 ano | Graduado em Pedagogia/ Mestrado em Educação. |
| Cravo | 26 anos | PP | 02 anos | 03 meses | Graduada em Pedagogia/ Mestrado em Educação. |
| Orquídea | 48 anos | PR | 20 anos | 13 anos | Graduada em Pedagogia e Letras/ Esp. Educação Especial e Inclusiva. |
| Gardênia | 44 anos | Superintendente | 23 anos | 15 anos | Graduação em Pedagogia/ Esp. Gestão Escola e Educação Inclusiva e Especial. |
| Hortênsia | 43 | Coordenadora | 23 anos | 08 anos | Graduação em Pedagogia/Esp. |

⁶ A pesquisadora entrou em contato com as respectivas diretoras das escolas *lócus* por telefone e agendou uma visita à unidade escolar. Ao comparecer às escolas, se identificou e apresentou sua pesquisa para a equipe gestora e os professores das unidades escolares. Os profissionais das instituições foram muito receptivos e entre o grupo de cada escola, voluntariamente, os participantes dessa pesquisa aceitaram fazer parte da investigação.

| Pseudônimo | Idade | Função atual | Tempo de atuação no Magistério | Tempo de atuação nas escolas do campo | Formação |
|-------------------|--------------|---------------------|---------------------------------------|--|--|
| | anos | (SMED) | | | Língua Portuguesa. Mestranda em Ensino. |
| Iris | 49 anos | Superintendente | 23 anos | 10 anos | Licenciada em História/Esp. Educação em Tecnologias. |

Fonte: elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

Como já mencionamos, também utilizamos como instrumento de produção de dados a entrevista. Essa é uma técnica relevante nas pesquisas de abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008, p. 109), “pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”.

Optamos pela entrevista semiestruturada, em que elaboramos um roteiro de questões sobre o tema estudado, sem com isso fecharmos as respostas dos participantes, pois esse tipo de entrevista “[...] permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72). Foram construídos três roteiros de entrevista diferentes, sendo um para os professores regentes e pedagogos, com nove questões; um para a Coordenação Pedagógica da SMED, com seis questões; e o terceiro para o Coordenador Escolar e o Superintendente, com oito questões. Uma entrevista “é uma conversa que pode ser mais ou menos sistemática, cujo objetivo é obter, recuperar e registrar as experiências de vida guardadas na memória das pessoas” (LIMA, 2016, p. 26).

É importante destacar que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por meio do Parecer Consubstanciado nº 5.376.314 (Anexo I). Quando os participantes aceitaram fazer parte dessa investigação, foram entregues, lidos e assinados, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo assim, as exigências da Resolução 510 /2016, do Ministério da Saúde. Para garantir o anonimato, os entrevistados receberam nomes fictícios escolhidos pelos próprios participantes no ato da assinatura do TCLE.

Realizamos dezesseis entrevistas entre os meses de maio e junho de 2022, com duração média de quarenta (40) a cinquenta (50) minutos. Elas foram gravadas com o objetivo de não perder detalhes e informações importantes fornecidas pelos participantes durante a conversa. Posteriormente, as entrevistas foram ouvidas, transcritas e analisadas cuidadosamente, resultando nas categorias de análises que buscaram responder à questão de

pesquisa deste trabalho. Os questionários recolhidos no dia das entrevistas foram lidos e os dados obtidos foram tabulados.

Uma das professoras docentes, após ter aceitado participar da pesquisa, foi transferida de escola, sendo assim, tivemos que fazer contato com outra docente. As entrevistas foram agendadas com cada participante de acordo com a disposição deles, a partir do primeiro contato estabelecido. As entrevistas com a Coordenadora da SMED e as Superintendentes, após o envio de ofício para o Núcleo Pedagógico, foram agendadas pessoalmente pela pesquisadora, para ser realizada vinte dias depois, em 14 de junho de 2022.

Nessa pesquisa optamos também por realizar a observação do tipo participante, definida por Minayo (2013, p. 70) como,

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores, no espaço social da pesquisa, na vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa.

Segundo Gil (2008, p. 100), “A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”. Essa técnica tem um papel essencial no estudo de caso. Quando observamos, estamos procurando apreender aparências, eventos e/ou comportamentos (GODOY, 1995). Essa escolha deve-se ao fato de termos uma trajetória pessoal e profissional marcada pela realidade campesina das escolas municipais de Vitória da Conquista, realidade compartilhada com os participantes da investigação que gerou um clima de empatia e colaboração.

O conteúdo das observações se constituiu de uma parte descritiva sobre o que ocorreu em campo e uma parte reflexiva, descrevendo de maneira analítica os acontecimentos que foram registrados no Diário de Campo. Segundo Minayo (2013), o diário de campo é o principal instrumento de trabalho de observação, que nada mais é que um caderninho, caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações sobre a investigação e que não fazem parte do material formal das entrevistas. Neste trabalho foi feita a opção de utilizar o nome Diário de Campo.

O diário de campo pode ser considerado como um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo (ALVES, 2001).

As observações foram realizadas durante o mês de outubro e novembro de 2022. Em virtude da disponibilidade e livre aceitação dos professores participantes em aceitar a presença da pesquisadora em sala, foram observadas as aulas de três turmas. O 5º ano A e o B, (entre os dias de 24, 25, 26, 27 e 28 de outubro) uma do 4º ano (entre os dias de novembro 16, 17, 18, 19). O tempo de cada observação durou aproximadamente duas horas.

Para realizar a análise dos dados das entrevistas, das observações realizadas e dos demais dados encontrados, nos inspiramos na análise de conteúdo da Bardin (1977). A análise de conteúdo trata-se de,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

O detalhamento do processo de análise dos dados e as categorias de conteúdo resultantes dessa investigação estão descritas no capítulo 4 desta dissertação. A seguir, falaremos sobre os participantes dessa pesquisa.

1.3 Os participantes da pesquisa

Nossa opção de ouvir esses participantes deve-se ao fato de que eles possuem propriedade para colaborar com essa investigação, pois estão vivenciando no cotidiano da escola as implicações da BNCC, do currículo e da organização do trabalho pedagógico. Alguns participantes são responsáveis por ajudar a efetivar as políticas curriculares e educacionais, representando o Estado dentro das unidades escolares, são eles os Coordenadores da SMED e Superintendentes, além do Coordenador Escolar. Já os professores regentes e os pedagogos recebem as políticas já prontas e têm o papel de colocarem em prática no dia a dia com os estudantes.

A pesquisa foi realizada com 16 (dezesseis) participantes que atuam na Educação do Campo do Município de Vitória da Conquista, sendo que três (03) atuam no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), uma Representante do Núcleo Pedagógico e duas Superintendentes; duas (02) Coordenadoras Pedagógicas; (05) professores regentes e (06) professores pedagogos que atuam nos Círculos Escolares Integrados, *lócus* desta investigação, conforme apresentado no Quadro 5, adiante:

Quadro 2 — Função e número de participantes da pesquisa

| Função dos Participantes | Número de participantes |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| Representante do Núcleo Pedagógico | 01 participante |
| Superintendente Pedagógica | 02 participantes |
| Coordenadora Pedagógica | 02 participantes |
| Professores Regentes PR | 05 participantes |
| Professores Pedagogos ⁷ PP | 06 participantes |

Fonte: elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

1.4 O *locus* da pesquisa: o município de Vitória da Conquista

O município de Vitória da Conquista é conhecido como Sertão da Ressaca, foi habitado pelos povos indígenas Mongoyó, Ymboré e Pataxó. O Sertão da Ressaca correspondia a uma faixa de terra do Rio Pardo até o Rio de Contas que possuía diversos aldeamentos. A vinda dos colonizadores a essa região está ligada à exploração de metais preciosos, principalmente ouro. A política de ocupação do território teve como responsável pelo desbravamento o bandeirante João Gonçalves da Costa que, após violentas batalhas travadas entre seus soldados e os indígenas, fundou em 1783, o Arraial da Conquista (PMVC, 2019).

Percebemos que as origens da colonização em Vitória da Conquista não diferem do que aconteceu em outras partes do Brasil, a luta dos povos tradicionais pela defesa de seu território foi sangrenta, marcada por alianças e traições entre os Mongoyó, Ymboré e Pataxó e os colonizadores. Um dos fatos mais cruéis descritos pelos historiadores é o Banquete da Morte que deve ter ocorrido entre 1803 e 1806, quando os Mongoyós teriam sido chamados para festejar uma suposta trégua, após o consumo excessivo de bebida alcoólica, foram cercados por soldados, que sem piedade mataram quase todos os presentes, inclusive mulheres e crianças. No final do século XVIII, o Arraial da Conquista se resumia a uma igreja e a algumas dezenas de casas. Nesse tempo, ainda existiam matas densas com fauna e flora bastante ricas (PMVC, 2012).

O Arraial da Conquista foi elevado à categoria de vila com o título de Vitória pela Lei Provincial n° 124, de 19 de maio de 1840, sendo desmembrado do município de Caetité em

⁷ Utilizamos a nomenclatura professor pedagogo nessa investigação para os professores admitidos mediante Processo Seletivo n° 004/2021 da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista/Ba para a função de pedagogo, que na configuração da rede municipal de Vitória da Conquista, desde o 2° semestre de 2021, e agora em 2022, assumem as turmas do Fundamental I, ministrando as disciplinas de história, geografia, ciências e artes, por seis (6) horas semanais em cada turma, período este correspondente ao terço da carga horária, destinada às Atividades Complementares (ACs) dos professores regentes. Essa configuração foi adotada pela rede municipal como cumprimento ao que está estabelecido pela Lei n° 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

dezembro de 1943, por intermédio da Lei Estadual n.º 141, com isso, o nome do Município foi modificando para Vitória da Conquista (PMVC, 2012).

Segundo o Censo Populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, Vitória da Conquista é um município da Bahia, localizado na região sudoeste, sendo em termos demográficos a terceira maior cidade do estado, com uma população de 343.643 habitantes (estimativa 2021), tendo um total de 32.127 pessoas vivendo no meio rural. Localiza-se a 509 quilômetros da capital Salvador, estabelecendo fronteiras com os municípios de: Cândido Sales, Belo Campo, Anagé, Planalto, Barra do Choça, Itambé, Ribeirão do Largo e Encruzilhada. Possui como via de acesso as BR-116, BA-262, BA-263 e BA-265.

O Município possui uma extensa zona rural, com onze distritos: Bate pé, Cabeceira da Jiboia, Cercadinho, Dantelância, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São João da Vitória, São Sebastião e Veredinha.

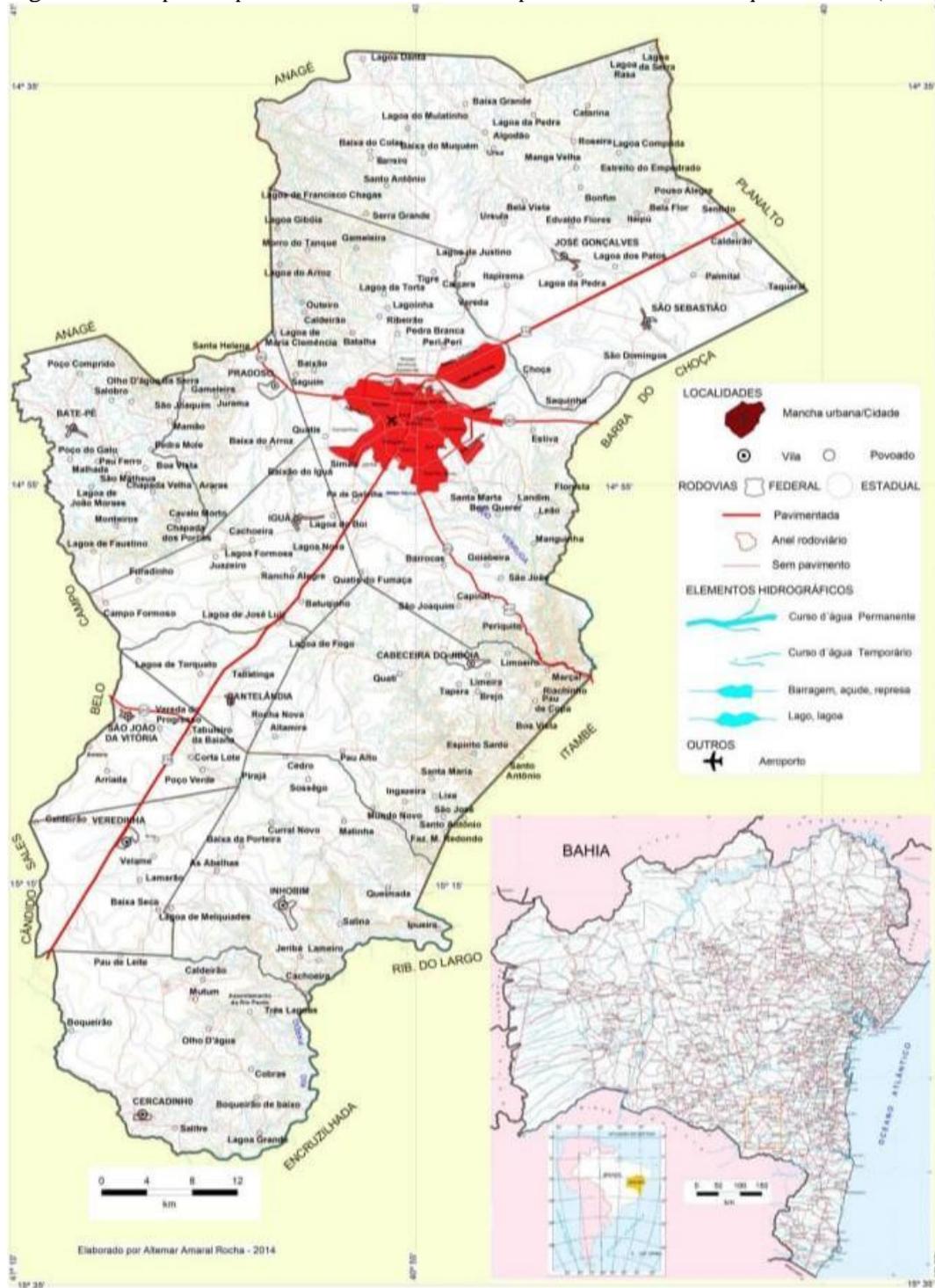
Cada distrito possui uma sede e outras comunidades e fazendas em seu entorno. No total, Vitória da Conquista possui 346⁸ povoados e comunidades rurais que compõem a área campesina da cidade, com uma extensão de quase 2.600km⁹. De acordo com Silva (2017), é o município que possui a maior rede educacional do estado da Bahia e uma das maiores do Brasil, quando nos referimos à Educação do Campo.

Além dos distritos rurais, podemos verificar a presença de povoados e vilas no espaço referente ao distrito sede. Como é possível observar no mapa dos povoados e vilas do município de Vitória da Conquista, apenas a parte pintada de vermelho é correspondente à área urbana (ROCHA, 2014). Assim, fica evidenciada a predominância de comunidades campesinas por todo o município.

⁸ Dados obtidos no *site* oficial da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista: www.pmvc.ba.gov.br, acessado em 31 de janeiro de 2022.

⁹ Dados coletados no *site* www.upb.org.br de maio de 2017, acessado em: 16 de maio de 2021.

Figura 1— Mapa dos povoados e vilas do município de Vitória da Conquista – BA (2021)



Fonte: Rocha (2014).

Para essa investigação, optamos por escolas que estivessem situadas no campo, com atendimento às turmas dos anos iniciais e nas proximidades do Distrito de José Gonçalves, local da residência e do trabalho da pesquisadora. Sendo assim, as escolas pesquisadas estão

nos limites dos Distritos de José Gonçalves e São Sebastião. Nesse contexto, consideramos importante tecer algumas considerações sobre esses distritos.

1.4.1 José Gonçalves

Figura 2 — Carta-Imagem do Distrito de José Gonçalves (2021)



Fonte: Silva (2021 *apud* Vieira, 2022, p. 23).

José Gonçalves não é apenas o mais antigo dos distritos, mas o primeiro território ocupado em toda a área do Planalto da Conquista, pois, antes mesmo da fundação do Arraial da Conquista (primeiro nome dado à cidade), em 1783, as tropas e a própria família do fundador — o sertanista João Gonçalves da Costa — se instalaram no local em que hoje está o distrito (PMVC, 2019).

Esse território, ocupado por João Gonçalves da Costa e seus familiares, recebeu o nome como uma homenagem a um dos filhos do sertanista. Por meio da Lei Estadual n.º 1126, de 27 de agosto de 1915 se tornou um distrito e foi anexado ao município de Vitória da Conquista. Segundo o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o distrito possui aproximadamente seis mil habitantes.

Atualmente, José Gonçalves é o maior distrito em extensão rural, possuindo o maior número de povoados e fazendas. É separado do centro de Vitória da Conquista por pouco mais de 20 (vinte) quilômetros. Também conhecido como *Guigó*¹⁰, o distrito foi o primeiro a ter uma escola de Ensino Fundamental II no meio rural, atendendo a formação nesse nível dos jovens da sede e também de distritos vizinhos, como São Sebastião.

De acordo com Medeiros (1999), em 1904 já existia nessa região pequenos povoados como Itapirema, Lagoa da Pedra, São Sebastião, sendo o povoado Arraial do Guigó o principal da região e nele foi criada a escola. No que se refere à localização do Distrito de José Gonçalves, Sampaio e Menezes (2020, p. 75) acrescentam que “o distrito está localizado no Planalto dos Geraizinhos, distante aproximadamente 25 quilômetros da área urbana de Vitória da Conquista, estando a cinco quilômetros da BR-116 (no sentido Vitória da Conquista – Salvador)”.

O distrito, nas últimas décadas, sofreu com um declínio populacional e não apresenta mais a relevância econômica e política, em virtude do crescimento de outros distritos do município. Entretanto, foi escolhido pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, como primeiro distrito rural a ter uma Subprefeitura instalada no local, em vinte e seis (26) de julho de 2019 (PMVC, 2019). Ainda de acordo com dados do IBGE (2010), o distrito de José Gonçalves conta com uma população de 5.886 habitantes, sendo que 2.019 (34,3%) vivem na sede do distrito e 3.867 (65,7%) no interior.

1.4.2 São Sebastião

Pela Lei Estadual n.º 4.567, de 05 de novembro de 1985, foi criado o distrito de São Sebastião e anexado ao município de Vitória da Conquista. A localidade São Sebastião de Vitória da Conquista está localizada na Microrregião de Vitória da Conquista no estado da Bahia (BA) no Brasil (PMVC, 2019).

De acordo com Chaves (2017), esse distrito é composto pelas localidades de: Brejo, São Domingos I e II, Malvinas, Estácio, Saquinho, Calqueirão, Caldeirãozinho, Caldeirão, Assentamento Cedro, entre outras. A autora ainda relata um pouco sobre a história do distrito de São Sebastião, ao resgatar as memórias de Dona Lica, uma das moradoras mais antigas do lugar, que com sete anos, em 1932, veio a residir no lugar.

¹⁰Não existe um consenso sobre a origem do nome Guigó. Os moradores mais antigos atribuem ao fato de a região ter sido habitada por macacos da espécie “papo grande” (PMVC, 2019). Entretanto, segundo os estudos de Sampaio e Menezes (2020), o nome se dá em razão do Riacho Guigó, que existia naquela região e deságua no Rio Catolé.

O nome atual do Distrito São Sebastião também tem relação com Dona Lica, por ocasião de seu casamento em 1943, precisou chamar um padre para fazer a cerimônia. Este trouxera uma imagem de São Sebastião para uma capela construída pelos moradores, dando assim origem ao nome do distrito.

1.4.3 A educação no município de Vitória da Conquista

A educação municipal em Vitória da Conquista está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Segundo dados da SMED, atualmente, ela é composta por 160 unidades escolares, sendo 128 escolas — 76 no meio rural e 52 na urbana — e 32 creches com apenas uma funcionando na zona rural, no distrito de Iguá. Uma média de 45 mil alunos são atendidos na Rede Municipal de Ensino por 1.525 professores, entre contratados e efetivos.

A maioria dessas comunidades possui uma escola de pequeno porte para atender aos alunos das proximidades. Em 2001, no intuito de criar uma gestão pedagógica e administrativa na própria comunidade onde se insere a escola, possibilitando a melhoria na qualidade de atendimento, descentralizando as gestões que eram todas feitas pela SMED, criou-se os Círculos Escolares Integrados (CEIs.). Estes CEIs foram formados por meio de uma escola-sede nos distritos e povoados de maior densidade demográfica e de outras escolas que se localizam no entorno da sede, permanecendo até o momento atual este formato. Na sede dos CEIs é ofertado desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. As demais escolas dos CEIs ofertam apenas o ensino para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, na maioria das vezes, em turmas multisseriadas. No ano de 2022, o município de Vitória da Conquista possuía 16 (dezesesseis) CEIs.

De acordo com os dados fornecidos pelo Núcleo Pedagógico da SMED (ofício nº 01/2022, em 24 de janeiro de 2022), o município possui setenta e seis unidades escolares no campo. No ano letivo de 2021, a rede municipal contou com 11.298 alunos matriculados nas escolas do campo, distribuídos nas etapas e modalidades especificadas no Quadro 6, adiante:

Quadro 3 — Etapas e modalidades da Educação Básica e número de matriculados nas escolas do campo

| Etapas da educação básica | Nº de alunos matriculados |
|----------------------------------|--|
| Educação Infantil | 82 alunos (Creche) 1.289 alunos (Pré-escola) |
| Educação Básica | Anos iniciais: 4.965 alunos |
| | Anos Finais: 3.681 alunos |

| Etapas da educação básica | Nº de alunos matriculados |
|----------------------------------|---|
| Educação de Jovens e Adultos EJA | Anos iniciais: 245 alunos Anos Finais II: 1.036 alunos |

Fonte: elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados obtidos no Núcleo Pedagógico da SMED (2022).

Desde 2018, a SMED implantou uma equipe de coordenadores pedagógicos intitulos Superintendentes. Segundo a PMVC (2018), a responsabilidade desta superintendência é acompanhar e auxiliar o trabalho dos gestores nas unidades de ensino e também ser um elo entre as unidades escolares e a administração municipal. No que se refere ao acompanhamento das atividades desses profissionais nas escolas, estão o acompanhamento da frequência dos alunos e professores; cumprimento do tempo pedagógico; como também transmissão das demandas das escolas para a secretaria, sendo o foco desse trabalho a aprendizagem dos alunos e a melhoria dos indicadores, como afirmou a coordenadora do grupo, Alessandra Martins, ao *site* da PMVC. Essa iniciativa é parte das ações propostas pelo Programa Educar pra Valer¹¹, implantado em Vitória da Conquista, em 2018.

1.4.4 As escolas pesquisadas

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas do município de Vitória da Conquista, Bahia. Duas (2) se localizam no Distrito de José Gonçalves, o Círculo Escolar Integrado (CEI) de José Gonçalves e o Círculo Escolar Integrado (CEI) de Cabeceira¹² e uma (1) no Distrito de São Sebastião, o CEI de São Sebastião.

1.4.5 Círculo Escolar Integrado de José Gonçalves

Segundo Santos e Trindade (2006), a origem desta instituição data de vinte e nove de outubro de 1948, com o nome de “Escola Rural de José Gonçalves”, construída com recursos

¹¹ O Programa Educar Pra Valer em parceria com a Fundação Lemann, de acordo com o *site* da instituição, tem como propósito prestar assessoria técnica gratuita aos municípios partícipes para apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão, consiste no apoio técnico a alguns municípios brasileiros com graves problemas educacionais que queiram se comprometer com medidas de gestão educacional e pedagógica para garantir o ingresso, permanência e a excelência de aprendizagem das crianças nas escolas públicas. O programa foi elaborado pela **Associação Bem Comum (ABC)** em razão da reforma educacional ocorrida há quase 20 anos em Sobral/CE, e no Programa Alfabetização na Idade Certa, com a cooperação do governo do Estado do Ceará, e dos resultados educacionais colhidos hoje. O programa se iniciou em 2018 com atuação em 5 municípios brasileiros. Em 2019, houve a expansão para mais 18 municípios, totalizando 23. Em 2021, a previsão era de seleção de mais 25 municípios (7, em janeiro, e 20, em setembro), totalizando 48 municípios. (Dados do site da entidade Educar Pra Valer, acesso em maio de 2022).

¹² O CEI de Cabeceira possui escolas localizadas nos limites do Distrito de José Gonçalves como a própria escola sede, no entanto, algumas escolas estão localizadas no espaço referente ao Distrito Sede.

do Governo Federal durante a presidência do general Eurico Gaspar Dutra, sendo ministro da Educação o Dr. Clemente Mariani. Em 1979, passou por reforma, ficando, a partir de então, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do município. Nessa ocasião, passou a ser denominada de Ginásio Escolar de José Gonçalves, oferecendo o ensino da 5ª a 8ª série (antigo ginásial).

Em 2022 o Círculo Escolar Integrado de José Gonçalves tem como escola sede o Centro Educacional Moisés Meira (CEMM), escola com mais de 70 (setenta) anos de existência, primeira escola com ensino fundamental II (anos finais) no meio rural, com implantação no final da década de 1940¹³.

Figura 3 — Alegoria do Desfile Cívico, em homenagem aos 70 anos do CEMM (2021)



Fonte: consultado na página da instituição na Plataforma Facebook (2021).

Essa unidade escolar atende aos educandos da sede do distrito e aos alunos dos povoados e comunidades vizinhas, tais como: Lagoa dos Patos, Baixa do Cedro, Povoado de Itaípu, Roseira, Cinzoca, Tanque Velho, Mãe Eliotéria, Algodão, Serra da Bela Vista,

¹³ A fim de compreender a importância e o pioneirismo dessa instituição para a educação do Distrito e de todo o município, sugerimos a leitura da Dissertação: *Centro educacional Moisés Meira: um lugar para a (re) construção da memória dos profissionais da educação*, de autoria da professora mestre Tayse Santos Vieira (PPGED/UESB), disponível no Bancos do Dissertações e Teses do PPGED, ano de 2022 (<http://www.uesb.com.br>).

Boqueirão, entre outros. A Escola Municipal Álvares de Azevedo, localizada no Povoado de Xavier, atende a maioria dos alunos da comunidade local. Como é possível verificar no Quadro 7, a seguir, o CEMM tem setecentos e trinta (730) alunos matriculados nas diferentes turmas e turnos. A EMAA possui um total de cinquenta e nove (59) alunos matriculados, nos turnos matutino e vespertino, como verificamos também no Quadro 7.

Quadro 4 — Dados relativos às localidades e escolas que compõem o CEI de José Gonçalves (2022)

| Localidade | Escola | Número de alunos | Turnos | Modalidades Atendidas |
|----------------|-------------------------------------|------------------|-----------------------------------|--|
| José Gonçalves | Centro Educacional Moises Meira | 730 | Matutino Vespertino Noturno | Educação Infantil Anos Iniciais Anos Finais EJA |
| Xavier | Escola Municipal Álvares de Azevedo | 59 | Matutino Vespertino | Educação Infantil Anos Iniciais |

Fonte: dados elaborados pela autora com base nas informações obtidas e coletadas na Secretaria Escolar do CEI de José Gonçalves (2022).

Figura 4 — Fachada do Centro Educacional Moisés Meira (2022)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

O CEI de José Gonçalves possui, em 2022, a seguinte configuração administrativa e pedagógica, conforme demonstra a Tabela 2, que segue:

Tabela 1 — Configuração administrativa do CEI de José Gonçalves

| Função | Quantidade | Carga Horária |
|----------------------------|------------|---------------|
| Diretora | 01 | 40h |
| Vice-diretores | 02 | 40h |
| Coordenadoras Pedagógicas | 02 | 40h |
| Professores (as) | 27 | 20/40h |
| Manipuladores de alimentos | 07 | 40h |

| Função | Quantidade | Carga Horária |
|----------------------------|-------------------|----------------------|
| Auxiliares de higienização | 06 | 40h |
| Monitores | 01 | 40h |
| Auxiliar de vida escolar | 02 | 40h |
| Auxiliar de secretaria | 01 | 40h |
| Agente de Leitura | 01 | 40h |
| Secretário | 01 | 40h |
| Agente patrimonial | 03 | 40h |
| Cuidador de pátio | 01 | 40h |
| Pedagogos | 03 | 40h |
| Assistente social | 01 | 30h |

Fonte: dados elaborados pela autora com base nas informações obtidas e coletadas na Secretaria Escolar do CEI de José Gonçalves (2022).

Quanto aos turnos, turmas e a quantidade de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, o CEI de José Gonçalves possui dez (10) turmas do 1º ao 5º ano, distribuídas nos turnos matutino e vespertino, com um total de duzentos e setenta e seis (276) alunos, como é possível observar na Tabela 3, adiante:

Tabela 2 — Turnos, turmas e a quantidade de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, do CEI de José Gonçalves

| Turnos | Turmas | Quantidade de alunos |
|---------------------------------|---------------|-----------------------------|
| Matutino | 1º ano A | 20 alunos |
| | 1º ano B | 18 alunos |
| | 2º ano A | 16 alunos |
| | 2º ano B | 20 alunos |
| | 3º ano A | 32 alunos |
| Vespertino | 4º ano A | 32 alunos |
| | 4º ano B | 17 alunos |
| | 5º ano A | 24 alunos |
| | 5º no B | 24 alunos |
| | 5º ano C | 24 alunos |
| EMAA – Vespertino Multisseriada | | 09 alunos |
| | | 08 alunos |
| EMAA – Matutino | 3º ano | 13 alunos |
| EMAA – Matutino Multisseriada | | 10 alunos |
| | | 09 alunos |

Fonte: elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados obtidos na secretaria escolar (2022).

1.4.6 Círculo Escolar Integrado de São Sebastião

Atualmente o CEI de São Sebastião possui apenas a escola sede denominada Escola Municipal Euclides da Cunha, que tem um total de 473 alunos. Nessa unidade são atendidos os alunos das comunidades circunvizinhas (alguns que tiveram escolas desativadas), como o

Cedro, São Domingos, Caldeirão, Chácara Guarani e Brejo, distribuídos nos diferentes turnos e modalidades oferecidas pela instituição, como podemos verificar no Quadro 8, a seguir:

Quadro 5 — Dados relativos às localidades e escola que compõem o CEI de São Sebastião (2022)

| Localidade | Escola | Número de alunos | Turnos | Modalidades/Atendidas |
|---------------|------------------------------------|------------------|-----------------------------------|--|
| São Sebastião | Escola Municipal Euclides da Cunha | 473 | Matutino Vespertino Noturno | Educação Infantil Anos Iniciais Anos Finais EJA |

Fonte: dados elaborados pela autora com base nas informações obtidas e coletadas na Secretaria Escolar do CEI de São Sebastião (2022).

De acordo com o seu Projeto Político e Pedagógico, a escola situa-se em São Sebastião, distrito rural do Município de Vitória da Conquista, tendo sido construída em 1971. Naquele ano, a unidade de ensino contava apenas com duas salas de aula, uma cozinha e um banheiro. O crescimento da população local levou à necessidade de ampliação de suas instalações, assim, entre 2011 e 2013, houve a demolição da antiga escola para a construção das instalações atuais com 12 salas de aula, pátio coberto, sala multifuncional, biblioteca, banheiros, entre outras.

Figura 5 — Fachada da Escola Municipal Euclides da Cunha (2013)



Fonte: Site da PMVC (2013).

Figura 6 — Fachada externa e Pátio interno da Escola Municipal Euclides da Cunha em São Sebastião (2022)



Fachada externa da escola



Parte interna do portão de entrada



Pátio interno da escola



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

A escola trabalha com a organização administrativa e pedagógica conforme especificado pela Tabela 4, que segue:

Tabela 3— Configuração administrativa do CEI de São Sebastião

| Função | Quantidade | Carga Horária |
|----------------------------|-------------------|----------------------|
| Diretora | 01 | 40h |
| Vice-diretores | 01 | 40h |
| Coordenadoras Pedagógicas | 01 | 40h |
| Professores (as) | 19 | 20/40h |
| Manipuladores de alimentos | 03 | 40h |
| Auxiliares de higienização | 04 | 40h |
| Monitores | 02 | 40h |

| Função | Quantidade | Carga Horária |
|--------------------------|-------------------|----------------------|
| Auxiliar de vida escolar | 03 | 40h |
| Auxiliar de secretaria | 01 | 40h |
| Secretário | 01 | 40h |
| Agente patrimonial | 02 | 40h |
| Pedagogos | 03 | 40h |

Fonte: dados elaborados pela autora com base nas informações obtidas e coletadas na Secretaria Escolar do CEI de São Sebastião (2022).

Quanto às turmas do segmento I, O CEI de São Sebastião possui dez (10) turmas, distribuídas nos turnos matutino e vespertino, conforme Tabela 5, adiante:

Tabela 4 — Turnos, turmas e a quantidade de alunos do Segmento I do CEI de São Sebastião

| Turnos | Turmas | Quantidade de alunos |
|---------------|---------------|-----------------------------|
| Matutino | 1º ano A | 21 alunos |
| | 2º Ano A | 24 alunos |
| | 3º ano A | 18 alunos |
| | 4º ano A | 26 alunos |
| | 5º ano A | 22 alunos |
| Vespertino | 1º ano B | 17 alunos |
| | 2º ano B | 19 alunos |
| | 3º ano B | 23 alunos |
| | 4º ano B | 25 alunos |
| | 5º ano B | 21 alunos |

Fonte: elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados obtidos na secretaria escolar (2022).

1.4.7 Círculo Escolar Integrado de Cabeceira

Figura 7 — Imagens da fachada externa, pátio interno e pátio externo da escola Municipal Francisco Antônio de Vasconcelos (2022)



Fachada externa da escola



Pátio externo da escola



Pátio interno da escola
Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

De acordo com dados do Projeto Político e Pedagógico (PPP) da unidade escolar, a sede do Círculo fica na Escola Municipal Francisco Antônio de Vasconcelos, situada no Povoado de Cabeceira e a Comunidade Quilombola Alto da Cabeceira, em Vitória da Conquista/Ba, criada pela Resolução 0039/2016. A escola atende aos educandos das comunidades de Itapirema, Lagoa de Justino, Periperi, Bairros Centro Industrial e Morumbi, Povoado, Caiçara, Vereda Grande, Quiçaça, Tigre, Assentamento Tigre, Lagoa de Vitorino, Serra Grande, Lagoa do Mulatinho, Piranalva, São João, Santo Antônio; Baixa do Muquem, Lagoa D'anta dentre outros. O Círculo Escolar Integrado de Cabeceira é constituído por seis escolas, quanto às localidades, números de alunos, turnos e modalidades, encontramos os seguintes dados descritos no Quadro 9, que segue:

Quadro 6 — Dados relativos às localidades e escolas que compõem o CEI de Cabeceira (2022)

| Localidade | Escola | Número de alunos | Turnos | Modalidades Atendidas |
|--------------------------|---|-------------------------|-----------------------------------|--|
| Povoado de Cabeceira | Escola Municipal Francisco Antônio de Vasconcelos | 101 | Matutino Vespertino Noturno | Educação Infantil Anos Iniciais Anos Finais EJA |
| Povoado de Vereda Grande | Escola Municipal Arthur Saldanha- | 80 | Matutino Vespertino | Educação Infantil Anos Iniciais |
| Povoado de Caiçara | Escola Municipal Miguel Cândido Gonçalves | 105 | Matutino Vespertino | Educação Infantil Anos Iniciais |
| Povoado de Itapirema | Escola Municipal Raul Pompéia | 89 | Matutino Vespertino | Educação Infantil Anos Iniciais |
| Povoado do Peripiri | Escola Municipal Santa Rita de Cássia | 85 | Matutino Vespertino | Educação Infantil Anos Iniciais |

Fonte: dados elaborados pela autora com base nas informações obtidas e coletadas na Secretaria Escolar do CEI de Cabeceira (2022).

O CEI de Cabeceira, em 2022, possuía a seguinte configuração administrativa de pessoal.

Tabela 5 — Configuração administrativa do CEI de Cabeceira

| Função | Quantidade | Carga Horária |
|-------------------------------|-------------------|----------------------|
| Diretora | 01 | 40h |
| Vice-diretores | 02 | 40h |
| Coordenadoras Pedagógicas | 02 | 40h |
| Professores (as) | 33 | 40h/20h |
| Manipuladores de alimentos | 07 | 40h |
| Auxiliares de higienização | 09 | 40h |
| Agentes de serviços especiais | 01 | 40h |
| Auxiliar de vida escolar | 02 | 40h |
| Auxiliar de secretaria | 01 | 40h |
| Secretário | 01 | 40h |
| Agente patrimonial | 04 | 40h |
| Pedagogos | 06 | 40h |
| Instrutor de Artes | 01 | 40h |

Fonte: dados elaborados pela autora com base nas informações obtidas e coletadas na Secretaria Escolar do CEI de Cabeceira (2022).

Quanto às escolas, turmas e quantidades de alunos das séries iniciais do CEI de Cabeceira, podemos observar que se trata de um universo bastante plural, as turmas multisseriadas aparecem presentes em quatro das cinco escolas, inclusive na escola sede. Um dos motivos apontados pelo poder público como justificativa para o fechamento de escolas no

campo é a extinção das turmas multisseriadas. Entretanto, nos deparamos com a organização multisseriadas em uma turma na escola sede, Escola Municipal Francisco Antônio de Vasconcelos, do CEI de Cabeceira. Essa turma possui vinte e seis alunos, dos módulos I, II, III, IV, V na mesma sala¹⁴. A Escola Municipal Miguel Cândido, situada na comunidade de Caiçara, é a única que possui todas as turmas seriadas. O CEI de Cabeceira tem, no total, vinte turmas, com o atendimento a trezentos e sessenta e sete (367) alunos do 1º ao 5º ano. As escolas são distantes da escola sede e também afastadas umas das outras, como podemos observar na Tabela 7, apresentada adiante, são cinco comunidades diferentes.

Tabela 6 — Escolas, turmas e a quantidade de alunos do CEI de Cabeceira, anos iniciais

| Escolas | Turmas | Quantidade de alunos |
|---|---------------|----------------------|
| Escola Municipal Arthur Saldanha (Vereda) | Multisseriada | 23 alunos |
| | Multisseriada | 22 alunos |
| | 5º ano | 19 alunos |
| Escola Municipal Francisco Antônio de Vasconcelos (Sede Cabeceira) | 1º ano | 16 alunos |
| | Multisseriada | 37 alunos |
| | 4º ano | 16 alunos |
| | 5º ano | 17 alunos |
| | Multisseriada | 26 alunos |
| Escola Municipal Raul Pompeia (Itapirema) | Multisseriada | 38 alunos |
| | Multisseriada | 23 alunos |
| | 5º ano | 21 alunos |
| | 1ª ano | 14 alunos |
| Escola Municipal Santa Rita de Cássia (Periperi) | 2º ano | 18 alunos |
| | 3º ano | 14 alunos |
| | Multisseriada | 21 alunos |
| Escola Municipal Miguel Cândido Gonçalves (Caiçara) | 1º ano | 23 alunos |
| | 2º ano | 19 alunos |
| | 3º ano | 15 alunos |
| | 4º ano | 11 alunos |
| | 5º ano | 19 alunos |

Fonte: dados elaborados pela autora com base nas informações obtidas e coletadas na Secretaria Escolar do CEI de Cabeceira (2022).

De acordo com os dados apresentados, destacamos que o *locus* da nossa pesquisa é constituído por três escolas com histórias e características bastante peculiares e, ao mesmo tempo, com similaridades quanto a aspectos territoriais, pois são escolas localizadas no campo, com políticas organizadas e administradas dentro da lógica neoliberal. Isso tem

¹⁴ De acordo com informações prestadas pela Coordenadora Escolar, esse fato deve-se ao deslocamento desses alunos no transporte escolar, das comunidades circunvizinhas apenas no turno vespertino, dificultando então para a escola realizar uma organização diferente quanto ao agrupamento desses alunos. No momento da pesquisa, a escola sede vivenciava o problema de falta de salas suficientes, inclusive as turmas estavam passando por um escalonamento, duas turmas não compareciam às aulas diariamente.

marcado as ações empreendidas pelo sistema municipal de educação que privilegia um modelo escolar dentro do padrão urbano.

Após a apresentação realizada neste capítulo acerca dos aspectos metodológicos e o percurso trilhado nessa investigação, trazendo os dados gerais sobre os participantes e as escolas *locus*, dedicamos o segundo capítulo para abordar acerca da educação do campo.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

(FREIRE, 1987).

Neste capítulo é feita uma discussão a respeito da Educação do Campo no Brasil, apresentando o contexto histórico dessa modalidade, tal como discorrendo sobre os sujeitos que dela fazem parte, para tanto apresentamos os dispositivos legais e as políticas da Educação do Campo, a situação da Educação a partir da implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e do panorama atual das escolas do/no Campo.

Dialogar sobre Educação do Campo (EdoC) nunca foi uma tarefa simples, uma vez que o campo brasileiro apresenta uma grande complexidade quanto aos aspectos históricos, geográficos, culturais e sociais. No contexto atual da crise mundial do capitalismo, com influência em todas as relações da vida cotidiana, inclusive na educação nacional, os profissionais da educação são atingidos pelos impactos da implantação de reformas no campo educacional. Essas reformas têm a intenção de pôr em prática a agenda definida pelos organismos internacionais¹⁵. Nesse contexto, a missão de compreender a EdoC se torna necessária, mesmo dentro da complexidade que a caracteriza.

Comungamos com Caldart (2012) quando, perante seus estudos, define a EdoC pelo viés social, político, ancorada nas culturas camponesas e num projeto de país e de sociedade. Portanto, para Caldart (2012, p. 257),

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura

¹⁵ De acordo com Silva (2010, p. 1), os organismos internacionais “são instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público e atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas. Podem ser divididos em instituições intergovernamentais: a) globais: ONU, OMC, OIT, OMS, FMI, FAO, BID, Banco Mundial e UNESCO, UNICEF, UNIDO; b) regionais: OEA, OTAN, OCDE, Cepal, Mercosul e União Europeia. No geral, sua estrutura de funcionamento compreende os principais órgãos: Assembleia Geral, Diretoria de Governadores e Secretariado Permanente. Para alcançar e monitorar os objetivos, conta, além da Sede, com escritórios regionais ou agências em outros países; e aquelas não-governamentais: Greenpeace, Cruz Vermelha, Internacional Human Rights, Aldeias Infantis e outras”.

que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

É necessário um olhar ampliado para compreendermos o lugar ocupado hoje por essa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, novamente concordamos com Caldart (2015, p. 4) quando sinaliza que os

Objetivos e sujeitos coletivos que deram origem à EdoC exigiram, desde o início, uma visão de totalidade, vinculada a uma base de análise previamente construída por estes sujeitos: não é possível tratar da política educacional descolada das questões do trabalho, da cultura, do embate de projetos de campo, e hoje, de modelos ou lógicas de agricultura, que têm implicações sobre projeto de país, de sociedade e sobre concepções de política pública, de educação, de formação humana. E na visão dos seus movimentos sociais camponeses originários, a luta que constitui essencialmente a EdoC, precisa ser parte de uma totalidade ainda mais ampla: a luta de uma classe pela instauração de uma forma social que tenha como pressupostos vinculados entre si, a “igualdade material e culturalmente substantiva, não meramente formal” e o respeito à diversidade (na sociedade como na natureza).

As relações estabelecidas no espaço do campo estão ligadas ao cuidado da terra e ao respeito à natureza, fonte de subsistência dos camponeses (as) e das culturas próprias dessas comunidades, por isso, falar em EdoC é falar da [...] “disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa e as imensas diferenças entre as consequências que estes modelos de desenvolvimento têm para o homem; para a natureza e para a sociedade” (MOLINA, 2015, p. 380). Sem esquecer “da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e da superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida” (MOLINA, 2015, p. 381).

Não é possível considerar a EdoC apartada da dimensão da totalidade, pois, quando considerada apenas pelo viés da educação, como sinaliza Molina (2015), torna-se algo extremamente grave, visto que tira a dimensão do conflito, da luta de classes e das contradições, próprias desse espaço, do conjunto de reflexões e discussões necessárias quando buscamos compreender essa modalidade de educação. Caldart (2012, p. 262) adverte que

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção

social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

Segundo a mesma autora, a EdoC tem um foco prioritário, porém, não exclusivo, na luta por políticas de escolarização formal, em virtude da negação do acesso à escola pelos trabalhadores e devido à importância que a escola tem na construção do seu projeto educativo. A educação é uma das bandeiras dos movimentos sociais e nasce das reivindicações das mães e professoras do MST por escolarização das crianças acampadas, a qual foi depois incorporada às lutas dos camponeses ligados a diferentes organizações e sindicatos. Desde a sua origem a EdoC nasce como uma crítica à realidade da educação brasileira, em específico, à situação educacional dos sujeitos que vivem e trabalham no campo (CALDART, 2009). O caráter revolucionário e de um projeto contra hegemônico são elementos constitutivos dessa educação que passa a fazer parte das discussões e reflexões no âmbito das universidades apenas posteriormente, dado que sua origem acontece no seio dos movimentos populares e sociais. De acordo Caldart (2015, p. 2),

Ela nasceu protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, em um movimento coletivo de pensar a educação/formação dos trabalhadores e não para eles, lutar por políticas públicas que garantam as condições para que estas práticas sejam construídas desde seus interesses sociais, políticos, humanos.

Os trabalhadores do campo, os sem terra, sem trabalho são os protagonistas na construção de um projeto de nação diferente do que está posto. Eles se articulam em torno da luta por melhores condições de vida, de modo que o uso da terra é o elemento principal. No decorrer desse processo, a educação foi entendida como um importante instrumento de luta, em que foi necessário os trabalhadores dela se apropriarem. No entanto, não poderia ser qualquer educação, a urbanocêntrica, por exemplo, pois ela não acrescentaria os elementos necessários às suas pautas, mas uma educação que refletisse a realidade e as demandas do povo camponês. Como lembra Caldart (2009, p. 41, grifos da autora),

Talvez essa seja a marca mais incômoda da Educação do Campo (inclusive para certas ortodoxias de esquerda) e sua grande novidade histórica: os sujeitos que se põem em cena como construtores de uma política de educação e uma reflexão pedagógica. É como se ouvíssemos de diferentes lugares políticos interpelações como as seguintes (ainda que nem sempre ditas nestes termos) *“Como assim desgarrados da terra”, “como assim levantados do chão” exigindo direitos, cobrando políticas específicas, discutindo educação, produzindo conhecimento? Puxando a frente das lutas, buscando transformação social? Então os camponeses também querem estudar? E pretendem conceber sua escola, seus cursos? Discutir com professores de universidade?”*.

Como evidencia a autora, na ousadia de acreditar que a luta vale a pena e que a articulação coletiva pode fazer a diferença, os movimentos sociais e populares coletivamente reivindicam o direito à educação. Na análise de Caldart (2009, p. 43, grifos da autora), a organização e pressão coletiva se mostram mais eficazes, pois “o coletivo pressiona mais o sistema e sendo este coletivo originário dos povos do campo volta à reação: ‘*Como assim?*’”.

A Educação do Campo assume, desta maneira, a perspectiva antagônica aos pressupostos propagados pela concepção burguesa, conclama os povos do campo para participação num projeto novo de sociedade e de ser humano. Ao valorizar a coletividade, compreende que o individualismo, a competitividade, a meritocracia e o acúmulo de capital não podem ser a baliza a definir as relações, uma vez que não trazem benefícios para a construção de uma sociedade justa e humana. O valor principal ainda é o ser humano, constituído no seu tempo histórico, sua cultura e sociedade. Como aborda Frigotto (2012, p. 266),

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

Diante do exposto até aqui, consideramos importante fazer um destaque sobre as pessoas que vivem no campo, principal foco das referidas políticas públicas, para que possamos refletir sobre o tipo de educação formal destinada a essa significativa parcela de brasileiros (as).

2.1 A população rural e o contexto atual

De acordo com a *Sinopse do Censo Demográfico de 2010*, a população rural brasileira é de 29.830.007 habitantes (IBGE, 2010). Esse contingente da população reside nos povoados, fazendas, comunidades quilombolas, ribeirinhas e/ou tradicionais, em maior ou menor número, espalhados por todo o território nacional. Caldart (2002, p. 19) recorda que para além da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos, no campo reside uma parte da população brasileira, formada por pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais.

O processo de industrialização do Brasil, iniciado a partir da década de 1930, em decorrência da Crise de 1929¹⁶, ocorreu de maneira desigual entre as regiões brasileiras, sendo a região sudeste do Brasil a que apresentou maior destaque industrial e econômico. O declínio das atividades cafeeiras ocasionaram a rápida urbanização do país e o conseqüente êxodo rural, com intensificação a partir da década de 1960, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 7 — Distribuição percentual (campo/cidade) da população brasileira nos censos demográficos (1960/2010)

| Décadas | População Urbana | População Rural |
|---------|------------------|-----------------|
| 1960 | 45,1% | 54,9% |
| 1970 | 56,0% | 44% |
| 1980 | 67,7% | 32,3% |
| 1991 | 75,5% | 24,5% |
| 2000 | 81,2% | 18,8% |
| 2010 | 84,4% | 15,6% |

Fonte: Site Sinopse do Censo 2010 (IBGE, 2010).

O Censo Demográfico da população brasileira é realizado a cada dez anos, apesar de 2020 ser o ano em que ele deveria ter sido feito, devido à pandemia da Covid-19, foi adiado para o ano seguinte. Em 2021 não foi realizado¹⁷, por falta de orçamento. Portanto, temos então uma lacuna de doze anos a respeito de dados sobre a nossa população. No ano de 2022 foi iniciada a pesquisa censitária que ainda não foi concluída. As primeiras informações começam a ser divulgadas de maneira parcial.

O campo brasileiro, em virtude da extensão geográfica, diversidade cultural e social é o lugar da pluralidade com diferentes tipos humanos e diversas culturas. A Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo, da Floresta e das Águas (PNSIPCFA) visa a definir que,

As populações do campo, da floresta e das águas são caracterizadas por povos e comunidades que têm seus modos de vida, produção e reprodução social, relacionados predominantemente com a terra e a água. Neste contexto, estão os camponeses, sejam eles agricultores familiares, trabalhadores rurais assentados ou acampados, assalariados e temporários

¹⁶ De acordo com Rosa (2019, p. 1), “A Crise de 1929 foi um abalo econômico que teve início nos Estados Unidos logo após a quebra da Bolsa de Valores de Nova York. O capitalismo internacional foi alvo dessa crise e marcou a decadência do liberalismo econômico”. Como consequência dessa crise, o preço do café brasileiro desvalorizou, causando prejuízos e falência dos produtores e o enfraquecimento da oligarquia rural que estava no poder.

¹⁷ Segundo Garnica (2022, p. viii) “O cancelamento do censo realizado pelo IBGE – exigência de lei maior – é um exemplo cabal de por onde andam as intenções do Governo. Deste Censo – e não das redes sociais que alimentam as ações presidenciais – vêm informações essenciais para a elaboração de políticas públicas”.

que residam ou não no campo. Estão ainda as comunidades tradicionais e as que habitam ou usam reservas extrativistas em áreas florestais ou aquáticas; comunidades de pescadores, agricultores; populações atingidas por barragens, entre outras (BRASIL, 2013, p. 8).

De acordo com o decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a população do campo é formada por,

Agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, *on-line*).

As relações familiares, comunitárias e o respeito à natureza, os trabalhos ligados à terra e ao cuidado dos animais são elementos relevantes e constituintes do ser camponês. Segundo Tardin (2012, p. 179),

Em se tratando do camponês, ele se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual, gerando uma miríade de expressões particulares que, ao mesmo tempo, respaldam-se em elementos societários gerais, marcando sua humanização e humanizando a natureza, em um intrincado complexo de agroecossistemas.

Todavia, Shanin (2005) adverte que existem diversas razões para deixar o conceito do camponês totalmente descartado e esquecido, além de outras tantas razões para evocar seu significado. Numa perspectiva materialista histórica o autor apresenta uma densa descrição de como esse conceito é complexo, podendo ser usado para enganar se utilizado de maneira ingênua. Segundo o autor, “o camponês é um processo e necessariamente parte de uma história social mais ampla; trata-se da questão da extensão da especificidade dos padrões de seu desenvolvimento, das épocas significativas e das rupturas estratégicas que dizem respeito aos camponeses” (SHANIN, 2002, p. 18).

De fato, um conceito como camponês não pode ser compreendido à revelia dos aspectos sociais, históricos e econômicos que o circundam, na medida em que ele só possui significado dentro de uma determinada realidade e tempo histórico específico. Recorrendo novamente a Shanin (2002, p. 18), “Um camponês não é uma palavra vazia a refletir os preconceitos do populus, as frivolidades lingüísticas dos intelectuais ou, ainda, conspirações de adeptos de uma ideologia, embora às vezes isso possa ser verdadeiro”.

Os camponeses do Brasil, no contexto atual, são os sujeitos muitas vezes privados dos direitos sociais básicos, encontram-se na luta diária pelo sustento, moradia e trabalho. Eles vivenciam as dificuldades do desemprego, da exploração do trabalho, em meio aos conflitos e disputas por terra, por água, por saúde, por escola de qualidade para seus filhos. Caldart (2002, p. 20) menciona que “os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela”.

Um exemplo de articulação e de serviço à causa dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que busca ser um suporte para a sua organização e um espaço de denúncia contra a exploração e o trabalho escravo, pela luta por terra e pela água e outras demandas do povo camponês, é a Comissão Pastoral da Terra (CPT). De acordo com essa instituição,

Cada grupo camponês tem características próprias, identidades diferentes. Com isso começou a dar mais atenção a essa diversidade e a buscar um tratamento diferenciado a cada uma delas – indígenas, quilombolas, posseiros, extrativistas, seringueiros, faxinalenses, geraizeiros, camponeses de fundo e fecho de pasto, retireiros do Araguaia, assentados, ribeirinhos, acampados, sem terra, atingidos pela mineração, atingidos pelos grandes projetos, camponeses tradicionais, atingidos por barragens, migrantes, pequenos agricultores, juventude camponesa, coletivos de mulheres - e muitas outras mais. Muitos destes grupos e comunidades são qualificados como comunidades tradicionais. Uma das características que os distingue é o uso comum da terra onde vivem e trabalham (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2010, *on-line*).

Como sujeitos de resistência vão à luta, buscam se organizar no sentido de exigir seus direitos e melhorar sua realidade, seguem firmes pela articulação com diversas associações, sindicatos e movimentos sociais populares. Além disso, nas palavras de Caldart (2002), são

Sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas (CALDART, 2002, p. 20).

Quando a luta camponesa deixou de ser solitária, o povo do campo começou a falar e ser ouvido e no diálogo dos acampamentos e das marchas foram se fortalecendo. O problema não era mais de um ou de um pequeno grupo, os organizados passaram a demandar, de maneira coletiva, melhores condições de vida, de existência e de trabalho. Como menciona Arroyo (2012, p. 37), “mostram-se presentes, existentes, reagindo a seu silenciamento e

ocultamento. Reagindo às formas de ser pensados e tratados, de ser subordinados nas relações de poder, dominação”.

Foi em marcha que os povos do campo perceberam que a educação é uma ferramenta importante nesse processo de luta. Então, povos do campo, articulados com os movimentos sociais populares, buscaram cravar no chão da educação brasileira um projeto de escola e de sociedade mais justa e igualitária, a Educação do Campo.

Nesse contexto, a Pedagogia do Movimento Sem Terra muito contribuiu para uma nova concepção de educação, ao propor uma Pedagogia da luta social, da organização coletiva, imbricada com a terra, a cultura e a história, entrelaçando a escola ao Movimento Sem Terra e à vida dos sujeitos. Como afirma Caldart (2000, p. 211), escola para “aprender a produzir utopias, no sentido de construir um olhar para a vida e o mundo que projete futuro e um futuro balizado na convicção de que tudo pode ser diferente do que é”.

A concepção de escola e de educação concebida pelos povos do MST foi o que influenciou a educação do campo no Brasil. Em contradição à educação destinada aos povos do campo, historicamente denominada Educação Rural, que tem sua origem desde o período colonial e caracteriza-se como a escolarização voltada apenas para as instruções mais básicas (leitura, escrita e contagem), realizada de maneira precarizada sem muitos recursos e em espaços inadequados, com um currículo urbanocêntrico, que, como tal, oprime e limita os sujeitos camponeses.

2.2 Educação Rural

O espaço rural tem se caracterizado historicamente como lugar da precarização das condições materiais de sobrevivência dos seus habitantes, visto que as políticas públicas referentes, prioritariamente, à educação e à saúde raramente chegam a esses espaços e, quando chegam, não atendem efetivamente as necessidades dessa população.

Com a concentração da posse da terra nas mãos de poucos, resta aos trabalhadores rurais a venda da sua força de trabalho, muitas vezes, em condições tão precárias que os levam a buscar outras formas de sobrevivência nos centros urbanos onde permanecem à margem das condições dignas de sobrevivência. Sem a atuação do Estado por meio de políticas que assegurem os direitos dessas populações, viver no campo fica cada dia mais difícil.

Segundo Haudt e Rivatto (2013, p. 1),

As políticas públicas para a educação rural têm sido relegadas ao esquecimento, visto que a educação para o meio rural vem compor as agendas oficiais dos governos muito tardiamente. Até recentemente as políticas públicas estiveram voltadas às populações social e economicamente mais privilegiadas, permanecendo os trabalhadores do campo, por muito tempo, alijados do direito a uma Educação Pública de qualidade e voltada para seus interesses.

A educação rural acontece num contexto de negações, silenciamentos e opressão das culturas camponesas, desde o período colonial com influência até os nossos dias, pois nunca foi considerada pelas autoridades como uma necessidade para os sujeitos do campo, afinal de contas, esses deveriam apenas oferecer sua força de trabalho braçal,

O modelo de desenvolvimento implantado no campo brasileiro, historicamente, privilegiou uma elite agrária, sendo inacessível para grande parte da população camponesa. No entendimento dessa elite, era dispensável a escolarização das pessoas que vivem no campo, já que elas não usariam a leitura e a escrita no trabalho agrícola (SOUSA; AMORIM, 2020, p. 427).

Essa visão elitizada de educação, cuja ótica é de que apenas alguns poucos privilegiados poderiam ter acesso ao saber escolar, fez com que a exclusão e as desigualdades se intensificassem. O povo do campo passou a ser considerado a parcela atrasada da população brasileira, deslocado no projeto de um país moderno e competitivo, assumindo um papel subalterno e inferior dentro da estrutura social. Segundo Oliveira e Campos (2012, p. 240),

[...] a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”, tal como crítica Freire (1982).

Oliveira e Campos (2012) ressaltam que o contexto educacional recente do mundo rural sofreu transformações em virtude dos movimentos instituintes, articulados no final de década de 1980, quando a sociedade civil brasileira, ao sair de um regime ditatorial civil-militar, inicia um processo de mobilização e lutas democráticas em favor de diversos direitos, dentre estes, a educação do campo. Fernandes (2002, p. 68) acrescenta que

A Constituição de 1988 foi resultado de uma luta popular que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Nesse contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação,

em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo.

Com a redemocratização do país, a partir da década de 1980, assim como a mobilização de vários segmentos da sociedade civil e sindical, os direitos básicos, preconizados em nossa Constituição Federal de 1988, passaram a ser exigidos. Para as populações do campo, era momento de fortalecer a luta pelo uso da terra e melhores condições de vida, sendo exigida também uma educação diferente da Educação Rural e em consonância com as necessidades e as culturas dos sujeitos do campo. Dentro desse contexto histórico foi gestada, com a colaboração e a parceria de diferentes atores sociais, a Educação do Campo. Impulsionados pelas conquistas de um momento histórico de abertura política e fortalecimento da democracia e dos direitos sociais, e na educação pela LDB 9394/1996, a população camponesa concebe uma educação diferente daquela ofertada aos sujeitos do campo, até então.

2.3 O contexto histórico da Educação do Campo no Brasil

Podemos destacar como marco inicial desse movimento de luta por uma Educação do Campo a realização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) que ocorreu em julho de 1997. O evento foi considerado pelo próprio coletivo como uma possibilidade de rebeldia organizada e da construção de um novo projeto para a educação no espaço rural.

Esse projeto apresenta uma nova concepção de educação para atender as necessidades dos sujeitos camponeses, formulada por eles e não só para eles. A educação para os povos do campo deveria ser concebida em razão das peculiaridades próprias desse espaço, sendo organizada para contrapor a concepção da educação rural. Desta forma, também era necessário possuir uma nova designação. O coletivo de articulação Por uma Educação Básica do Campo, explica as razões dessa nova nomenclatura,

Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a Educação do Campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES et al, 1998, p. 45).

Além do elemento ‘do’ campo, como indicativo do protagonismo dos sujeitos do campo nas proposições educativas destinadas a eles, considera-se também o requisito ‘no’ campo, referindo-se ao atendimento de escolarização nos seus lugares de pertencimento. Dentro dessa argumentação, Caldart (2009, p. 41, grifos nossos) afirma que,

Na sua origem o ‘do’ da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo: *não ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade [...].*

A mesma autora também ressalta que

O ‘do campo’, nesse caso, retoma a velha discussão entre como fazer uma *escola vinculada à ‘vida real’*, não no sentido de apenas colada a necessidade e interesses de cotidiano linear e de superfície, mas com síntese de múltiplas relações, determinações, com questões da realidade concreta (...) (CALDART, 2009, p. 48, grifos nossos).

Vale ressaltar, ainda, além do protagonismo dos movimentos sociais populares e a vinculação com a realidade campesina, que a Educação do Campo sempre objetivou um projeto de educação emancipatória para a população do campo brasileiro. Segundo Fernandes (2002, p. 63), “o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural”. Assim, todos os sujeitos que habitam o campo brasileiro, em seus diferentes espaços e com as culturas que lhe são próprias, precisam ser respeitados.

Essa foi uma conquista histórica de singular importância, pois a educação brasileira passou a ter uma modalidade de ensino que, respaldada por dispositivos legais, fruto de luta e construção coletiva, demandava os princípios de uma educação emancipatória. As secretarias de educação estadual e municipal passaram a discutir e a refletir juntamente com os povos campesinos a educação específica para a população rural, de modo que foram construídas propostas pedagógicas para essa modalidade.

Entretanto, a educação do campo e no campo, como defende os estudiosos e a Pedagogia do Movimento, alicerçada na cultura, na história, no trabalho, no uso consciente da terra e respeito pela natureza, até hoje se constitui como uma luta de todos aqueles que são comprometidos com uma educação específica para os povos do campo. Segundo Santos (2021), as conquistas históricas da primeira década dos anos 2000, no âmbito da legislação para a Educação do Campo, com as DOEPEC, que estavam em vias de serem de fato

materializadas, chegando a todos os rincões de nosso país, nesse momento de forte investida neoliberal, sofreu um retrocesso. Ela ilustra essa questão apresentando como exemplo a luta histórica dos intelectuais e educadores pela democratização do ensino, com o acesso e permanência dos estudantes na escola, que já esteve em índices próximos a 100%. Todavia, na atualidade, com a crescente política de fechamento de escolas no campo o que vemos é o aumento do número de crianças sem acesso a esse direito, entre os motivos está a falta de transporte escolar e/ou distância entre a escola e as suas residências.

A realidade empírica das escolas investigadas nesse estudo leva-nos a perceber que o que temos hoje é uma escola no campo, com localização nesse espaço, no entanto, sem a vinculação com a história, cultura e o modo de vida de seus sujeitos, pois, as escolas do campo, no município de Vitória da Conquista, que até 2010 buscavam construir propostas específicas para as escolas campesinas, foram, aos poucos, perdendo sua autonomia, principalmente quando se viram invadidas por uma BNCC que desconsidera o sujeito e suas peculiaridades, que busca igualar pessoas na medida em que padroniza ações e planejamentos escolares. A escola, no momento, caracteriza-se com finalidades distintas daquelas reivindicadas pelos movimentos populares, não tendo mais espaço para a coletividade, para que todos os sujeitos dela possam juntos construir o PPP, os professores de maneira coletiva elaborem os seus planejamentos e que os instrumentos colegiados, como os conselhos escolares de pais, docentes e estudantes sejam fortalecidos.

A conjuntura política e econômica após o golpe jurídico-parlamentar de 2016, com o afastamento de Dilma Rousseff da presidência da república, propiciaram uma série de acontecimentos com forte impacto para a educação pública nacional, tais como: a implementação Base Nacional Comum Curricular como currículo único e oficial e o alinhamento curricular a outras políticas educacionais como a avaliação em larga escala. Para as escolas do campo, essa configuração das políticas educacionais foi ainda mais nefasta tendo o intuito de anular a concepção e os princípios de uma escola do Campo.

Num momento histórico sem precedentes, quando vemos renascer princípios reacionários, conservadores, antidemocráticos, alicerçados num fundamentalismo religioso, além de manifestações de preconceito contra todas e todos os diferentes, com o discurso de armamento da população e ideias que ameaçam à vida e trabalham no intuito de tirar os direitos conquistados pelas lutas das classes trabalhadoras, bem como uma série de contrarreformas sociais e trabalhistas acreditamos ser preciso voltar para a gênese da luta, no que se refere à educação do campo.

Para tanto, revisitar o aparato legal que nos respalda e sustenta enquanto lei, que por si só não representa a garantia de direitos, mas ainda é elemento de força e de reflexão para travar as novas e necessárias demandas, faz-se necessário. O contexto atual é propício para retornar a análise dos aparatos legais específicos para a Educação do Campo, que se encontram em vigor e representam avanços conquistados que não podemos permitir que sejam desconsiderados ou revogados.

2.4 Dispositivos legais e as políticas para a Educação do Campo no Brasil

Em 2012, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)¹⁸ publicou o documento *Educação do Campo: marcos normativos*. O conjunto dessa obra reuniu a legislação específica para a educação campo, apresentada no Quadro 1, a seguir:

Quadro 7 — Marcos normativos da Educação do Campo: documentos, dispositivos e datas (2012)

| Documentos | Disposições | Data |
|------------------------|--|--------------------------|
| Parecer CNE nº 36 | Estudo do tratamento recebido pela educação do campo nas Constituições Brasileiras produzido pela Prof. Edla Araújo Lira Soares. | 04 de dezembro de 2001. |
| Resolução CNE/CEB nº 1 | Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, correspondem a um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes modalidades para a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. | 03 de abril de 2002 |
| Parecer CNE/CEB nº 1 | Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). | 02 de fevereiro de 2006. |
| Parecer nº 3 | Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. | 18 de fevereiro de 2008. |
| Resolução nº 2 | Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. | 28 de abril de 2008 |
| Lei nº 11.947 | Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências | 16 de junho de 2009 |
| O decreto nº 6.755 | Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de | 29 de janeiro de |

¹⁸ A SECADI (antes SECAD) foi criada pelo Decreto 5.159/2004, durante o governo Lula, que tinha como ministro da educação Tarso Genro e foi suspensa por meio do Decreto 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

| Documentos | Disposições | Data |
|------------------|--|-------------------------|
| | Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências | 2009. |
| Decreto nº 7.352 | Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA | 04 de novembro de 2010. |
| Lei nº 12.695 | Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. | 25 de julho de 2012. |

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no documento *Educação do Campo: Marcos Normativos* (BRASIL, 2012).

Nos limites desse texto fizemos a opção de dedicar maior enfoque para as Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo (DOEBC). Essas Diretrizes têm singular relevância por ser o documento que, pela primeira vez, trata da educação do campo e estabelece um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sendo o documento específico sobre o atendimento da educação das populações do campo.

Em seu artigo 2º as DOEBC, estabelecem que,

[...] a identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (BRASIL, 2002, p. 1).

Essa é uma vitória da articulação dos movimentos sociais e populares do campo, visto que, pela primeira vez, a identidade campesina, a realidade e a memória coletiva dessas populações passaram a ter relevância em uma legislação educacional. A construção deste documento contou com a atuação efetiva dos movimentos sociais e populares, assim a publicação da Resolução CNE/CEB nº. 01, se deu em 03 de abril de 2002.

A partir da Resolução 01/2002, as propostas pedagógicas das escolas do campo, que integram os diversos sistemas de ensino, devem ter como referência, para as suas elaborações, o que está instituído nas DOEBC. No seu artigo 5, destaca,

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002, p. 283).

Trata-se de uma legislação basilar quando nos referimos à Educação do Campo, pois apresenta a orientação de respeitar a diversidade campesina, devendo se organizar conforme as normas e princípios que regem a educação nacional. Cabe destacar, ainda, os arts 7º e 11º, os quais, respectivamente, determinam que

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regular as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilidade da organização do calendário escolar. Salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (BRASIL, 2002, p. 283).

Quanto às questões concernentes à gestão escolar, é necessário priorizar o seu aspecto democrático, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do dispositivo do §1º do art. 1º da Constituição Federal de 1988, que contribuirá diretamente:

Para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

Para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2002, p. 283).

Como podemos inferir diante do que estabelece a legislação, é possível aos sistemas educacionais realizar, quando necessário, a flexibilização na organização do atendimento educacional. A referida legislação sinaliza ainda a importância de se respeitar os princípios educacionais, tendo a gestão democrática como um de seus pilares.

Como é possível perceber, no que se refere à esfera legal da Educação do Campo, em virtude do processo de luta e reivindicações dos movimentos sociais populares, a primeira década dos anos 2000 foi o período mais fecundo para essa modalidade, uma vez que os principais documentos oficiais foram sancionados.

Por meio desse momento abre-se espaço para investigar a real situação das escolas do campo, refletir sobre essa modalidade e a construção de propostas de educação específicas para as populações rurais.

2.5 A escolarização dos sujeitos camponeses a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo

Com a instituição das Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo, as políticas voltadas para as escolas do campo passaram a demandar novas configurações que atendessem aos princípios da Resolução 01/2002, dentre elas, propostas de escolarização que tivessem no seu escopo o protagonismo dos sujeitos do campo e suas culturas. Também houve desdobramentos no meio acadêmico, visto que os cursos de licenciaturas precisaram incluir nos seus currículos questões ligadas à educação do campo.

Em 2007, em razão do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, foi realizada a consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Esse estudo da realidade camponesa oportunizou, em síntese, um mapeamento e a apresentação dos resultados sobre as condições da educação no campo brasileiro.

Naquela ocasião, os dados apresentados recomendaram que o Conselho Nacional de Educação (CNE) orientasse as redes e sistemas de ensino quanto à adoção de medidas que garantissem o atendimento da educação às populações do campo, de acordo com o proposto na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2007).

Em 2008, por intermédio da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, foram estabelecidas diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa legislação reafirmou que, como previsto no art 7º, §1º, "a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições" (BRASIL, 2008, p. 296). Assim, foi assegurada, também na referida lei, a oferta de transporte escolar quando necessário, pois o deslocamento dos estudantes deveria ocorrer no menor percurso possível, evitando que o trajeto seja feito para o espaço urbano. Ainda indica a necessidade de oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico, com condições de infraestrutura adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca, área de lazer, como preconizam as DOEBC.

Também destacamos que foi com base nas DOEBC que os sistemas escolares dos estados e municípios iniciaram as discussões mais pontuais a respeito das realidades e peculiaridades próprias do campo junto a seus quadros docentes, fomentando reflexões que resultaram nas primeiras propostas específicas para as escolas do campo. Ao pensarmos a respeito de propostas para a educação do campo, estamos refletindo sobre os elementos constitutivos e as dimensões do Currículo. Na atualidade as questões curriculares ganham um

destaque importante no campo educacional, em virtude das políticas educacionais e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em contradição a essa ideia, a partir de 2017, temos a implementação da Base Nacional Comum Curricular como política generalista a serviço dos interesses econômicos e mercadológicos. No próximo capítulo abordaremos acerca desse documento, tal como do contexto histórico e os grupos envolvidos na implementação da BNCC.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Quem não estiver seriamente preocupado e perplexo não está bem informado

Francisco Alvin (1978).

Esse capítulo tem o objetivo de discutir o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletindo sobre o papel do empresariado na Educação Nacional, a partir da década de 1990, bem como acerca da construção da BNCC, analisando qual é o cenário da educação após essa diretriz curricular e os impactos dessa reforma educacional para a Educação do Campo.

A ideia de uma Base Nacional Comum é mencionada nas principais legislações que dispõem sobre a Educação, a saber: Constituição Nacional de 1988; Plano Nacional de Educação (PNE) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996. Desde a década de 1980, como menciona Aguiar (2020), alguns documentos curriculares foram elaborados. Assim,

Em nossa história recente de organização da educação, identificamos propostas que se assemelham ao que hoje se denomina de Base Nacional Comum. Por exemplo, na década de 1980, surgiram os “Guias Curriculares”, nos anos 90, os “Parâmetros Curriculares”. Neste percurso histórico, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” constituíram-se em efetivo avanço na agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDB, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída (AGUIAR, 2020, p. 16).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados na década de 1990, constituíam-se como um referencial curricular para orientar e auxiliar os professores, apenas no discurso, visto que, na prática, acabava bastante direcionando às práticas e documentos escolares a serem postos em prática nos âmbitos regionais e locais sobre os currículos. Divididos por áreas, não configuravam como um modelo curricular homogêneo e impositivo (BRASIL, 2021).

No entanto, contrariando o que vemos nesse documento, de acordo com Lima e Sena (2020, p. 12),

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram os responsáveis pela introdução de conceitos como gestão, flexibilidade, competências, habilidades, valores, atitudes, projetos, metas, indicadores, os quais se tornariam referências básicas para as reformas que se seguiriam nas décadas

posteriores e que se impõem com muita força no cenário atual, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional para a formação de Professores (BNC).

Além dos PCNs, em 2010, por meio da Resolução nº 4, de 13 de julho, o Conselho Nacional de Educação, mediante a Câmara de Educação Básica, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs). As DCNs trouxeram orientações para o planejamento curricular das instituições de ensino. Além disso, elas apresentaram, de maneira literal, as metas e objetivos a serem alcançados por toda a educação básica, incluindo as diversas modalidades, etapas e níveis de ensino.

Entre os anos de 2009 e 2011 foram elaboradas e aprovadas pelo CNE, Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, e homologadas pelo MEC. Já em 2013, foi elaborada e divulgada uma Coletânea com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013).

De acordo com essas prerrogativas, a partir de 2007 foram iniciadas as discussões a respeito da necessidade de implementação, em todo o território nacional, de uma única Base Nacional Comum. Em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), vimos o fortalecimento dessa reforma educacional com a proposição do pacto entre União, estados, Distrito Federal e municípios em ações coordenadas na efetivação dessa reforma.

Conforme destaca Freitas (2012, p. 1092),

Na primeira onda neoliberal dos anos 1990 foi suficiente a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral. Nesta segunda onda em curso, passa-se a defender uma “base nacional comum” associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem por série que leve a uma melhor “amarração” entre os objetivos, a avaliação (agora censitária) e os conteúdos no momento seguinte.

As primeiras discussões sobre a temática contavam com certa participação dos educadores, no entanto, durante esse processo, devido às mudanças na esfera política e administrativa no Brasil e no Ministério da Educação e Cultura (MEC), ocasionadas com maior intensidade após o *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, esse processo passou a ser mais centralizado no trabalho de grupos de especialistas, com decisões menos democráticas e participativas. A respeito da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, concordamos com Mendonça (2018, p. 35) quando afirma que

O processo que precedeu o encaminhamento da BNCC ao Conselho Nacional de Educação, órgão legalmente responsável pela sua aprovação

final, foi anunciado pelo governo federal como democrático ao afirmar em sua introdução que o documento foi “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira”. No entanto, sobressai nítido que esse “debate” não teve o mesmo nível de participação que aqueles verificados no processo constituinte ou naquele que precedeu a aprovação da LDB e dos Planos Nacionais de Educação.

De acordo com Azevedo e Giordani (2021, p. 94),

Nos sites do “Movimento pela Base” e da própria BNCC, nas propagandas de televisão e internet é apresentada uma narrativa de que houve uma ampla discussão com a comunidade escolar sobre o documento. Porém, Eduardo Giroto (2017, 2018) explicita que na verdade, logo no seu processo de construção, a BNCC foi se demonstrando como mais um instrumento de execução de uma lógica de política educacional subordinada à gestão neoliberal do Estado capitalista, onde há uma unanimidade na defesa da BNCC por parte de grupos empresariais que difundem este discurso de igualdade de oportunidades.

Dourado e Oliveira (2018) destacam que, a partir do ano de 2016, o país vivencia grandes retrocessos na política social e educacional, com a adoção de medidas mais centralizadas, sem a participação ampla da sociedade civil organizada. Ressaltam, ainda, que ganham força concepções privatistas, de modo que a educação nacional passa a sofrer as consequências de uma política voltada ao corte de gastos, com a Emenda Constitucional 95/2016, com reforma das leis trabalhistas, através da Lei nº 13.467 de 2017 e outras ações mais autoritárias que passaram a definir a política educacional, ligadas ao financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores no país.

3.1 O contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular

Num cenário de predominância dos princípios neoliberais que determinam as relações de acordo com os interesses do mercado e da política econômica dos organismos internacionais como o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras, a educação nacional passou a ser definida em função dos interesses de corporações privadas, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú Social, a Fundação Roberto Marinho, entre outras.

Segundo Martins (2008, p. 1, grifos da autora),

No limiar deste século, os intelectuais e as organizações do capital assumiram um papel ainda mais decisivo no processo de estabelecimento de

bases políticas e sociais para legitimar a configuração mais recente do capitalismo em nosso país. O desafio assumido por esses sujeitos políticos foi o de assegurar a posição de classe dominante-dirigente e apresentar possíveis “soluções” para os problemas gerados pelas políticas neoliberais. Para tanto, foi necessário reconstruir o padrão de sociabilidade, o que exigiu a atualização de estratégias pré-existentes e a produção de estratégias de novo tipo.

A construção desse projeto se intensifica quando o empresariado enxerga na educação a possibilidade de atingir seus objetivos e mais do que conseguir mão de obra para o mercado, exercer o controle da política curricular e de avaliação educacional, introduzindo na educação a lógica neoliberal pautada na meritocracia, na competitividade, na responsabilização dos sujeitos pelo fracasso ou sucesso, introduzindo os princípios da gestão empresarial no espaço escolar.

Ainda segundo Martins (2008, p. 3),

Na avaliação da classe empresarial, os índices dramáticos da escolarização das massas nos países periféricos indicavam a necessidade de alterações na formação humana tanto no aspecto técnico quanto no ético-político para assegurar a consolidação do capitalismo em sua nova fase. Ampliar o acesso à educação escolar para a preparação de homens e mulheres para o novo século, ainda que sob parâmetros restritos, se configurou como uma exigência a ser enfrentada pelas forças do capital. O Congresso Mundial de Educação Para Todos, ocorrido em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob coordenação da UNESCO e do Banco Mundial, a Declaração Mundial de Educação Para Todos, os eventos internacionais sobre educação cancelados pelos organismos citados, podem ser tomadas como referências emblemáticas do esforço para orientar a educação das massas na contemporaneidade.

Em consonância com a agenda desses organismos internacionais, o governo brasileiro aderiu ao projeto de reformulação da política curricular. Apesar das discontinuidades de comando no MEC e o cenário de agitação política do período de elaboração dessa diretriz, que se deu em tempo recorde, houve a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular.

Segundo Peroni e Caetano (2015, p. 341)

A BNCC tornou-se um campo de disputas na educação 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 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 esse respeito, Tarlau e Moeller (2020, p. 554) acrescentam que,

Em nossa análise, argumentamos que esse processo acelerado de elaboração e aprovação de uma política pública resultou da prática do consenso por filantropia, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita.

A elaboração da BNCC teve início em setembro de 2015, com a realização do I Seminário para a elaboração da BNCC. Esse processo tornou-se palco de diferentes disputas políticas, ideológicas e econômicas, contando sempre com as presenças de atores individuais e/ou coletivos das instituições privadas no centro das discussões e propostas, agora associadas a fundações privadas ou corporativas. No final do ano de 2015, foi iniciada uma consulta pública para a elaboração da primeira versão, mediante contribuição da sociedade, assim como organizações e instituições científicas. Desde então, o papel de fundações privadas e corporativas para a formulação e aprovação da BNCC tornou-se significativo.

As etapas que se seguiram para a implementação dessa política curricular, de acordo com as informações do *site* Base Nacional Comum Curricular e do movimento Todos pela Base (TPB), estão apresentadas no Quadro 2, adiante:

Quadro 8 — Meses, ano e etapas de elaboração da BNCC

| Mês/Ano | Etapas |
|---------------------|--|
| Setembro/ 2015 | 1º Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, instituiu uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. 16 de setembro de 2015 que a 1ª versão da BNCC foi disponibilizada. Mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC, entre 2 e 15 de dezembro. |
| Maio/2016: | 2ª versão da BNCC foi disponibilizada (03/05/2016) |
| Junho/agosto/2016 | O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promovem 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas. |
| Agosto/2016 | Começa a ser redigida a terceira versão da Base Nacional. |
| Abril/2017 | Entrega da Versão Final da BNCC ao CNE |
| Julho/novembro/2017 | Acontecem as Audiências Públicas Regionais |
| Dezembro/2017 | Homologação da BNCC da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF). |

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Apesar da aparente participação dos educadores no processo de elaboração dessa reforma curricular, com uma “consulta pública” sobre o documento e o suposto consenso dos educadores quanto a sua aprovação, o posicionamento contrário à aprovação da terceira

versão da BNCC de entidades como o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) demonstram os dissensos e contradições percebidas pelos educadores quanto a essa reforma. Durante o 38º Encontro do FORUMDIR, realizado no período de 16 a 18 de agosto de 2017, o coletivo, mediante uma nota pública, manifestou-se contrário ao documento, enfatizando que ele não espelhava a realidade política e social do Brasil ao apresentar um texto de currículo fragmentado, que repercutiria negativamente na formação de professores e nos cursos de licenciatura, visto que foi elaborado por meio de uma metodologia que não assegurou a participação e o diálogo com os sujeitos das comunidades escolares, entre outras considerações.

A BNCC é um documento legal que determina a formulação dos currículos escolares em todos os sistemas de ensino do país. Para a sua construção e sustentação foi necessário realizar um “[...] alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018, p. 8). A BNCC está dividida em três partes: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada uma dessas partes possui uma estrutura específica, nos limites deste trabalho, estaremos abordando apenas a estrutura referente ao Ensino Fundamental.

Ao longo da Educação Básica são definidas na BNCC as aprendizagens essenciais que devem ser ensinadas e aprendidas pelos educandos. Elas estão prescritas em 10 competências¹⁹ gerais (BRASIL, 2018). Na Figura 1, a seguir, é possível visualizar as 10 Competências Gerais da Educação Básica.

¹⁹Na BNCC, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Figura 8 — Competências Gerais da Educação Básica

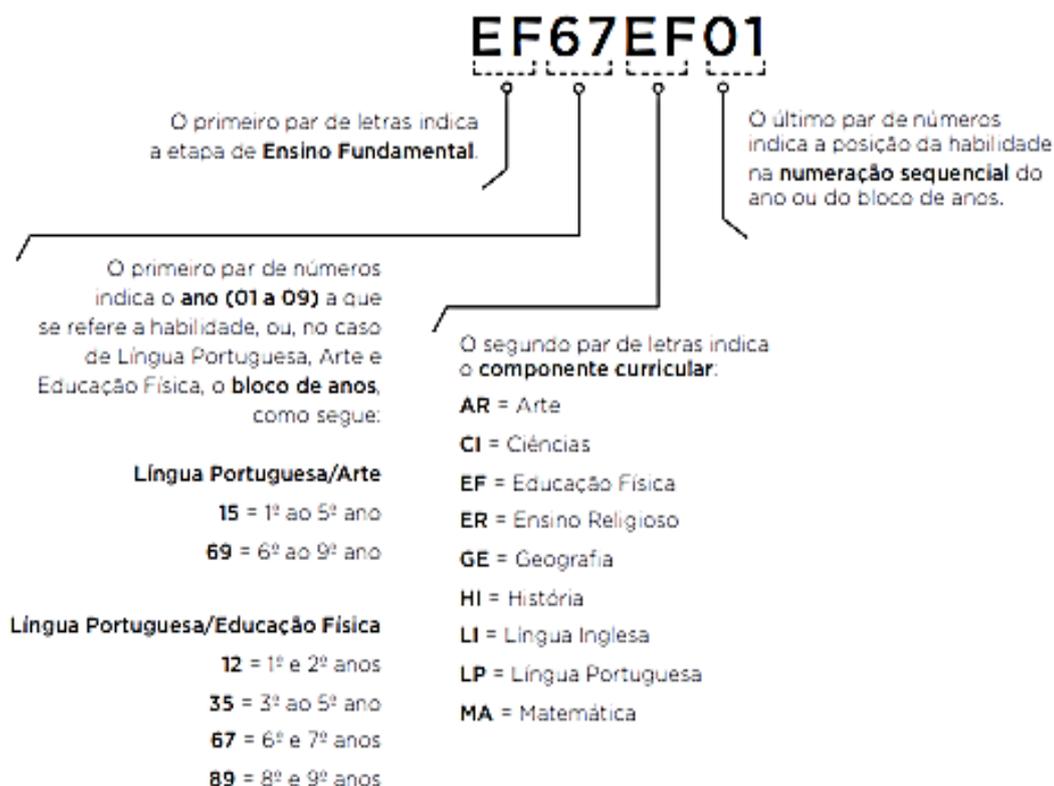


Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Segundo Lima e Sena (2020, p. 13, grifos dos autores), “ainda que parte dos conceitos (como o de competências), não seja novidade, na conjuntura das reformas em curso, eles anunciam e concretizam um alinhamento “definitivo” da educação brasileira com os princípios e propósitos do capitalismo global”. A BNCC também prevê que o aluno adquira habilidades e não mais conhecimento, pois, “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”

(BRASIL, 2018, p. 27). Dessa forma, as habilidades aparecem na BNCC descritas de acordo com a Figura 2, que segue, numa sequência de letras e números em um código alfanumérico.

Figura 9 — Explicação dos pares de letras e números do código alfanumérico das habilidades da BNCC



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 30).

Então, a partir de 2018, as instituições educativas de todo o país começam a estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo homologado para ser posto em prática em todos os níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. É indiscutível a participação de alguns dos empresários mais ricos do país desde as primeiras discussões até a elaboração dessa política curricular. Na próxima seção detalharemos o papel e a participação desses sujeitos.

3.2 O papel dos organismos internacionais e do empresariado na educação nacional e na construção da BNCC

A influência política e econômica de organismos internacionais e o interesse do empresariado na educação nacional não é uma novidade, entretanto, nas últimas três décadas,

observou-se uma intensificação das ações desses organismos, dada a atuação de atores individuais e coletivos oriundos do setor privado. Com uma presença cada vez mais estratégica e articulada, colocam-se como os benfeitores da educação nacional, que “desinteressadamente” estão prontos a colaborar para a melhoria da “qualidade da educação”. O discurso sedutor de boas intenções desses grupos é uma das estratégias utilizadas para conseguir o consenso e a permissão para adentrar às escolas públicas.

Dessa maneira, como evidência os estudos de Peroni (2015), Rikowski (2017), as fundações privadas estão atuando no gerenciamento e no controle do currículo, na avaliação e na gestão das instituições públicas. Para Beltrão e Taffarel (2017, p. 5), “[...] esses organismos, geralmente, se apresentam como representantes de todos, defensores do bem comum, como instituições apartidárias e plurais, sem filiações ideológicas, acima das noções (transnacionais) e de seus interesses particulares”. A missão desses organismos, segundo eles próprios, é combater a desigualdade, melhorar a educação e auxiliar no desenvolvimento do país. As autoras acrescentam que esses grupos “[...] atuam através de ampla e complexa rede, estabelecida por diversos meios (parcerias, cooperações, apoios etc.)” (BELTRÃO; TAFFAREL, 2017, p. 5). Essa é uma ameaça à autonomia das escolas e ao direito democrático reconhecido pelos aparatos legais que regem nossa educação (CF, LDB, PNE, entre outros). Como lembra Neto e Campos (2017, p. 10989),

No final da década de 90, um grupo de neoliberais representativos dos países centrais do capitalismo reuniu-se em Washington com representantes do Banco Mundial, do FMI e do BID e com representantes da América Latina. A reunião foi promovida pelo Institute From Internacional Econômica e visava avaliar as reformas econômicas realizadas em países da América Latina.

Ainda segundo os mesmos autores,

O documento oficial do encontro recebeu o nome de “Consenso de Washington”, com o decálogo: disciplina fiscal; priorização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulamentação e propriedade intelectual (NETO; CAMPOS, 2017, p. 10990).

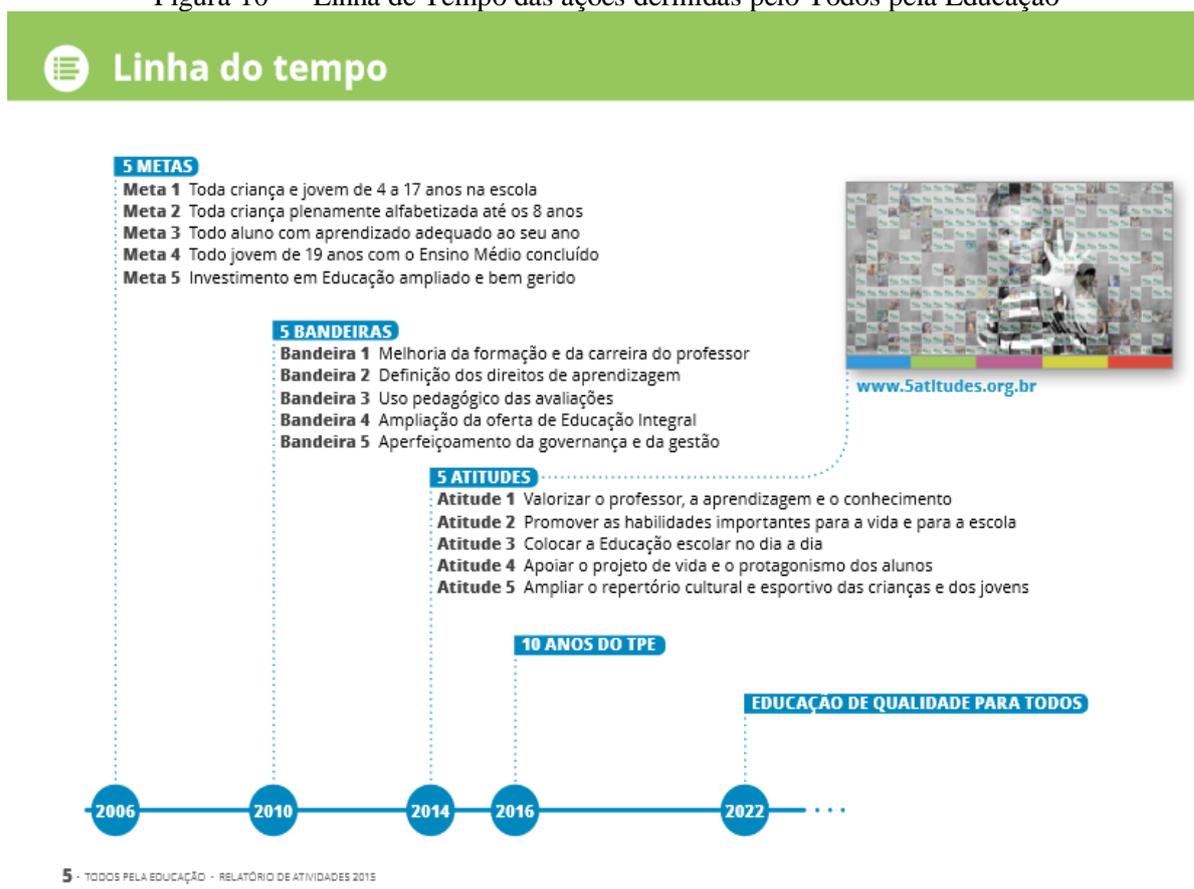
O Brasil, por ser um país dependente da política internacional imposta pelas potências do capitalismo, mesmo não tendo sido um dos membros do referido encontro, em virtude das relações econômicas, foi obrigado a acatar e por em prática as agendas por eles definidas. Desta maneira, em nosso país foram formados grupos conglomerados, que constituem um forte poder econômico e midiático e cresceram por todo o território nacional no início dos

anos 2000, a exemplo o movimento Todos pela Educação (TPE)²⁰. Esse grupo de empresários, apropriando-se do que era uma reivindicação histórica dos educadores, “Educação Pública, Gratuita e de Qualidade para todos”, passaram a propagar a concepção de que a escola pública não era boa e não conseguia se organizar sozinha. Sendo assim, precisava passar por uma transformação, para isso, era preciso, inicialmente, uma organização curricular e um “novo” modelo de gestão.

De acordo com Martins (2018, p. 12), “o TPE se materializa como organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe burguesa, lutando para afirmar uma perspectiva restrita de educação para os trabalhadores brasileiros dentro de um novo conformismo”. O TPE, segundo linha de tempo apresentada no *site* da própria entidade, protagonizou as principais políticas públicas educacionais, desde o ano de 2006, com atuação na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007. As ações desse grupo para a educação nacional é definida mediante 5 Metas, 5 Bandeiras e 5 Atitudes, como é possível observar na Figura 3, que segue:

²⁰ O TPE foi criado, em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. A sustentação financeira foi montada pela captação de recursos privados. Os doadores são apresentados como “patrocinadores” da organização e encontram-se divididos em três níveis que variam de acordo com o valor do repasse. Ao todo, a organização conta com dez patrocinadores, entre eles: Grupo Gerdau⁴, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo. No conjunto, destacam-se aqueles grupos com atuação predominante no setor financeiro (MARTINS, 2008, p. 5, grifos da autora).

Figura 10 — Linha de Tempo das ações definidas pelo Todos pela Educação



Fonte: Todos pela Educação (2015, p. 69).

Segundo Felipe (2020, p. 92), esse coletivo deu origem a outro importante organismo,

O Movimento pela Base Nacional Comum, erigido, em grande parte, do Todos pela Educação, articulou lideranças da esfera pública e privada em um único propósito: produzir e difundir estudos para subsidiar debates sobre a Base, então em construção, e interferir em sua elaboração e concretização.

Nessa perspectiva, o Movimento pela Base (MPB) deu prosseguimento às políticas adotadas pelo TPE buscando cumprir as metas e intensificar as estratégias de gerenciamento e controle da educação pública. De acordo com os estudos de Tarlau e Moeller (2020), a Fundação Lemann²¹ ganhou destaque dentro do MPB. Segundo as autoras,

²¹Em 2017, Jorge Paulo Lemann era o homem mais rico do Brasil e o 22º mais rico do mundo, com um patrimônio líquido de 29,1 bilhões de dólares. Ele construiu sua fortuna principalmente na indústria da cerveja, mas ficou internacionalmente famoso por suas aquisições de empresas, suas estratégias de corte de custos e sua “meritocracia”. Como escreve o jornalista Alex Cuadros (2016, p. 195), a meritocracia de Lemann é um sistema em que “o tempo de serviço tem pouco peso e, para que os de melhor desempenho ganhem uma fatia maior do bônus coletivo, os retardatários acabam afastados. Há quem chame o sistema de darwiniano”. Jorge Paulo criou a Fundação Lemann em 2002, mas até 2012 muito poucos funcionários governamentais da Educação tinham ouvido falar da fundação. Não obstante, em 2015, a Lemann era a fundação mais poderosa do Brasil, supervisionando inúmeras iniciativas e aconselhando centenas de representantes dos governos municipais, estaduais e federal por todo o país (TARLAU; MOELLER, 2018, p. 561).

Por volta de 2013, a Fundação Lemann começou a organizar e aplicar recursos num novo “movimento” nacional brasileiro, o Movimento pela Base Nacional Comum, que se tornou uma rede extremamente influente, reunindo membros do governo e de organizações da sociedade civil em apoio à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A história desse movimento remonta a 2012, quando Denis Mizne, presidente da fundação, estava definindo uma nova agenda política para a entidade (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 566).

As autoras ainda acrescentam que foi a Fundação Lemann que transformou a BNCC em uma política curricular nacional investindo “[...] seus recursos para produzir o maior impacto possível na política pública, promovendo padrões nacionais de aprendizagem. Seu projeto tornou-se um meio de inserir a fundação no próprio Estado, exercer sua influência e ganhar prestígio” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 559).

A educação pública por intermédio da interferência dessas fundações e movimentos, definindo as metas, exercendo o controle das políticas públicas, de acordo com os estudos de Freitas (2012, 2014), Adrião (2017) e Araújo e Adrião (2021), vivencia o processo de privatização do setor público. Esse processo tem a participação de diferentes atores, mas o protagonismo é da Fundação Lemann. Como descrevem Peroni e Caetano (2015, p. 346), “A Fundação Lemann, no Relatório Anual 2014, informa que houve a intensificação na interlocução e parcerias com Undime, Inep, Capes, MEC e secretarias estaduais e municipais”. As autoras acrescentam que “[...] em relação à Base Nacional Comum, o mesmo relatório apresenta que a Fundação Lemann participou ativamente da construção de um grupo plural que se mobilizou pela criação de uma Base Nacional Comum da Educação para o Brasil” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 346). Ainda segundo as autoras, esse movimento conta com o apoio institucional dos seguintes grupos: “Cenpec, Comunidade Educativa - Cedac, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna. Essas instituições também fazem parte do Movimento Todos pela Educação” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 346).

Segundo Freitas (2019), ao abordar o curso das medidas implantadas com a intenção de controle da educação pública por grupos e fundações privadas, conhecidos como reformadores empresariais da educação²² de acordo com a visão neoliberal, “são articuladas as bases nacionais comuns curriculares que definem conteúdos e habilidades básicas, regadas

²² Freitas (2012) explica que o termo “Reformadores Empresariais da Educação” foi criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011) para esses grupos nos Estados Unidos. Segundo ela, os “Corporate reformers” esses grupos se constituem de uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais.

a avaliação censitária dos estudantes, escolas e professores” (FREITAS, 2019, p. 4). O autor acrescenta que a intenção é realizar o alinhamento de tudo o que é ensinado na escola, sendo que este alinhamento acontece pela produção de materiais didáticos, plataformas de aprendizagem *on-line*, cuja conclusão se dá com a privatização da educação, pela terceirização e distribuição de *vouchers*²³. A escola é entregue a “empresários confiáveis” para implementar o projeto neoliberal, transformando-a numa organização empresarial, ancorada na concorrência e no mérito (FREITAS, 2019).

Nesse contexto é que o TPB consegue finalizar o processo e, em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresenta a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. A seguir, vamos refletir a respeito dos impactos dessa política curricular para o cenário da educação nacional.

3.3 O cenário da educação nacional com a Base Nacional Comum Curricular

O Brasil vivencia, desde 2016, quando aconteceu o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, um período sem precedentes na história recente do país, uma vez que vemos um retrocesso no que se refere às políticas públicas sociais, direitos trabalhistas, corte de gastos e o retorno de um pensamento conservador e privatista com atuação em todos os setores sociais.

De acordo com Dourado e Oliveira (2018, p. 40), na esfera educacional,

Após a aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), e na esteira do golpe parlamentar que rompe com a legalidade democrática no Brasil, no momento que deveria ser o de materialização do Plano, passamos a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores. De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação.

Num ambiente conturbado politicamente e de incertezas quanto à estabilidade econômica do país, a BNCC conseguiu ser aprovada e imposta aos profissionais da educação, sendo apresentada aos sistemas de ensino de todo o país como a salvação dos problemas educacionais. Com o discurso de igualdade e equidade, caracteriza-se como o elemento principal de alinhamento das políticas educacionais, com destaque especial para a

²³ “O sistema de *vouchers* nada mais é do que a entrega de “tíquetes” – semelhante ao cartão do Bolsa Família – com os quais os pais podem matricular os filhos em creches e escolas particulares” (VIEIRA, 2020, *on-line*).

padronização curricular. Nesse caminho, não é nova a ideia de avaliações em larga escala, pois, esse processo vem ocorrendo de maneira gradativa nas últimas duas décadas, chegando ao momento atual com um papel de centralidade do processo de ensino e aprendizagem.

A respeito do histórico das avaliações em larga escala no Brasil, Cóssio (2014, p. 9) menciona que,

Desde a segunda metade dos anos 1990, a avaliação em larga escala da educação alcança relevância como política de governo, sendo entendida como instrumento fundamental para definir indicadores de desempenho dos serviços públicos, com vistas a realinhar objetivos e ações e alcançar as metas de eficiência, eficácia e produtividade previstas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, sob a coordenação do Ministro Bresser Pereira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 acompanha esta perspectiva quando pela primeira vez uma lei nacional se refere à coleta de informações e à avaliação dos sistemas como mecanismos que irão incidir sobre a melhoria da qualidade do ensino. É neste cenário, sob a gestão do Ministro Paulo Renato de Souza e por meio do Decreto 2.146/97 que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira - Inep, órgão vinculado ao MEC, passa a ser responsável pela produção das avaliações externas, censos educacionais e indicadores sobre o sistema educacional brasileiro, mudando substancialmente as atribuições do órgão.

A autora ainda acrescenta que é no bojo da ofensiva neoliberal que surgem os primeiros testes internacionais de desempenho, estabelecendo comparação entre os estudantes de diversos países, destacando-se o Programme for International Student Assessment (PISA), coordenado pela OCDE, e do qual participam mais de 60 países, inclusive o Brasil, apesar de não ser um membro da entidade (CÓSSIO, 2014).

Em 1990 é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

Adotar essa dimensão para a avaliação contribui para instalar dentro das instituições escolares uma cultura da padronização, da competitividade e da meritocracia. A autora acrescenta que

[...] a essa ideia de que é possível avaliar uniformemente conhecimentos/padrões de aprendizagem está incorporada a proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e distribuído para ser medido (avaliado) (Lopes, 2018, p. 26).

A primeira edição do SAEB aconteceu em 1990 com uma amostra de escolas, em turmas das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, apenas em escolas urbanas. Os estudantes foram avaliados em língua portuguesa, matemática e ciências. Em 1995, o sistema passou por alterações, sendo adotada nova metodologia em relação à prova e também quanto à análise dos resultados e ao público-alvo. A opção foi avaliar os alunos das séries finais de cada etapa, 4ª e 8ª séries, o que corresponde hoje ao 5º e 9º anos do ensino fundamental, atualmente, também o 3º ano do ensino médio é avaliado.

De acordo com Cóssio (2014, p. 10), “em 2005 o Saeb foi reestruturado, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil”. O SAEB é um dos elementos que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principal instrumento de pesquisa utilizado pelos governos para atestar a qualidade do ensino no Brasil. O cálculo desse índice é feito por meio de dois critérios: 1) o fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) levantado pelo Censo Escolar; e 2) o resultado do desempenho dos alunos no SAEB.

A escola pública, nessas últimas duas décadas, vivencia um processo cada vez mais aprofundado no que se refere às avaliações censitárias e em larga escala, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são alguns exemplos. Segundo Freitas (2012, p. 1092), “o grande desenvolvimento das avaliações externas (Prova Brasil, Saresp, Enem, ANA e outras) confirmou a posição de centralidade da categoria da avaliação e revelou outras conexões não imaginadas”. Como consequência dessa centralidade, a organização do trabalho pedagógico acontece em decorrência do treinamento dos alunos para obterem um resultado cada vez melhor no IDEB. Segundo Cóssio (2014, p. 2-3),

a política de valorização acentuada dos resultados incentiva as escolas a utilizarem estratégias que contribuam para a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações, mesmo que isso prejudique o desenvolvimento de uma educação em sentido mais amplo (formação integral).

O que importa são os resultados obtidos, qual é a melhor escola, quais são os melhores alunos, na busca por atingir esses padrões, a escola e os alunos passam a viver em função de treinamentos devidamente preparados para cada grupo. O currículo e as atividades propostas pela escola passam a ser definidos por esses testes padronizados. O que ocorre é o estreitamento curricular, enquanto “uma das consequências já evidenciadas desse modelo” (CÓSSIO, 2014, p. 3).

A fim de atender as normativas educacionais vigentes, acontece de maneira gradual, a transição da política de avaliação em larga escala para as novas matrizes, como está evidenciado no Quadro 3, que segue:

Quadro 9 — Ano e marcos principais das avaliações em larga escala no Brasil

| Ano | Marcos Principais |
|------------|---|
| 2019 | Estudo-piloto para a avaliação da educação infantil; testes de língua portuguesa e de matemática para o 2º ano do ensino fundamental alinhados à BNCC; testes de ciências humanas e de ciências da natureza para o 9º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC |
| 2021 | Implementação da Avaliação da educação infantil, realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes. |
| 2023 | Testes de linguagens e matemática para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental alinhados à BNCC; testes de ciências humanas e de ciências da natureza para o 5º ano do ensino fundamental alinhados à BNCC. |
| 2025 | Testes para o Ensino Médio, alinhados à BNCC. |

Fonte: elaborado pela autora com base em dados do INEP (2022).

Diante do exposto, concordamos com Lopes (2018, p. 26) quando afirma que

A essa ideia de que é possível avaliar uniformemente conhecimentos/padrões de aprendizagem está incorporada a proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e distribuído para ser medido (avaliado).

Assim como já ocorre nas diferentes esferas da sociedade, em que os sujeitos são submetidos constantemente a modelos e padrões para o estabelecimento de um indivíduo ideal, também a educação ganha um caráter de padronização, deixando em segundo plano as etapas existentes no processo de ensino e aprendizagem, o que ganha destaque nos últimos anos é a avaliação, realizadas pelos testes e exames em larga escala, que buscam monitorar, controlar, definir, tal como dizer quem são os alunos ideais. Os efeitos da BNCC para a Educação do Campo são ainda mais drásticos, na medida em que representam dois projetos contrários. Assim, a BNCC se coloca como discurso hegemônico com o intuito de aniquilar todas as conquistas e ideais representados pela diversidade de sujeitos e culturas da Educação do Campo.

3.4 A Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular

Na atual conjuntura política, econômica, social e cultural da sociedade brasileira, em que predomina os ideais neoliberais, neoconservadores, com a atual política de minimização do Estado, observamos “uma profunda regressão no âmbito da proteção social e um aumento

vertiginoso da precarização do trabalho, que vem intensificando a ampliação da pobreza, dificultando o acesso a renda e aprofundando as desigualdades sociais” (CHAVES; GEHLEN, 2019, p. 291). Na educação pública a influência do empresariado é cada vez mais intensa no seu gerenciamento, com isso, a padronização curricular é efetivada como norma e materializada por meio da Base Nacional Comum Curricular (FREITAS, 2014).

Além de tudo que essa política curricular representa quanto às estratégias do capital no gerenciamento da educação nacional e o domínio do empresariado capitalista nos recursos da educação pública, consideramos que a BNCC é mais uma ferramenta de opressão contra os valores e princípios da cultura camponesa. Os desdobramentos dessa política, pelo que fica evidenciado, trará implicações negativas para a educação do campo e para o trabalho com os alunos e alunas camponeses, tendo em vista que o padrão de cultura considerada “evoluída” ainda está pautado em valores urbanocêntricos.

No momento histórico atual, em que o Estado capitalista de viés neoliberalista, apresenta sua versão mais ferrenha de acumulação sem limites, as relações de mercado definem as ações políticas e econômicas, com reflexo na vida cotidiana e também na educação nacional. A propagação de um discurso desqualificador da escola pública e de seus profissionais é intensificada pelo poder midiático desses grupos. Para eles, o modelo a ser implementado na educação pública deve ser semelhante ao do mundo empresarial, em que as palavras de ordem são competência, eficiência e a meritocracia.

Segundo Chaves e Gehlen (2019, p. 293),

No modelo neoliberal, a solução para as desigualdades sociais é entendida como responsabilidade de cada indivíduo e de sua capacidade de responder às condições do mercado. Nesse modelo, a principal preocupação é a imposição de uma noção de desenvolvimento, que não visa melhorar as situações de vida da população, visto que está orientado pelas exigências do mercado e de crescimento econômico. Também procura ampliar as condições para que o modelo econômico dominante continue estendendo-se com êxito em benefício de poucos, ou seja, da classe dominante que concentra o poder econômico e político, apropriando-se privadamente da maior parte da riqueza socialmente.

Para as populações do campo, resta apenas, na visão desses grupos, adequarem-se ao projeto de nação tão bem arquitetado pelos intelectuais singulares²⁴ que se encontram a serviço da pedagogia da hegemonia²⁵.

²⁴ São intelectuais singulares da pedagogia da hegemonia os indivíduos que formulam e difundem, no conjunto da sociedade, as ideias, valores e práticas do projeto capitalista de sociedade em seus diferentes momentos históricos. São intelectuais coletivos as organizações internacionais, nacionais, regionais e locais que educam o consentimento do conjunto da população ao projeto econômico e político-ideológico das classes dominantes. São exemplos desses organismos, no plano internacional, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional

Segundo a Carta Manifesto do FONEC (2018, p. 424)²⁶,

O momento atual é de crise estrutural da sociedade brasileira, com o aprofundamento do golpe imperialista, midiático-jurídico-parlamentar deflagrado em 2016. Trata-se de uma crise econômica, que acirra os conflitos de classe ao dirigir a maior parte da economia para o capital estrangeiro. A crise também é ambiental, hídrica, política do Estado burguês, que demonstra esgotamento na sua capacidade de assegurar direitos; há falta de representatividade da sociedade no bojo do Estado, impondo o Estado de Exceção em detrimento do Estado Democrático.

Diante desse panorama, a Educação do campo se traduz por um sufocamento das peculiaridades próprias do campo, dado o contexto de reformas educacionais ditadas pelos organismos internacionais e postos em prática na esfera política do governo atual. Caldart (2015, p. 8) afirma que

[...] há no Brasil uma desigualdade substantiva, histórica, no atendimento aos direitos humanos e sociais da população trabalhadora do campo (camponeses, assalariados rurais, povos tradicionais, quilombolas e indígenas...) e, particularmente, no acesso à educação pública (escolarização básica, técnica, superior), em relação ao conjunto da população. Temos, portanto, como Nação uma dívida histórica, e ainda não resolvida, com os trabalhadores do campo em relação ao seu acesso à educação e especialmente à educação escolar.

Ainda não tendo quitado essa dívida histórica, o Estado brasileiro, à revelia das necessidades particularizadas da EdoC, tendo em vista as necessidades do mercado e o ideário neoliberal, adere ao projeto econômico, político e reacionário definido pelos organismos internacionais.

Conforme destacam Taffarel e Figueiredo (2020), a educação sofreu um retrocesso sem precedentes, em face da implementação de reformas e de um ideário conservador e reacionário atuando na educação nacional. As autoras mencionam a reforma do Ensino médio, a reforma da BNCC, as ações dos idealizadores do movimento Escola sem Partido (ESP), considerados por elas, a “Lei da Mordaza”, o cerceamento dos direitos democráticos com a falta de composição autônoma em entidades como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da

(FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros (MARTINS; NEVES, 2012, p. 540-541).

²⁵ Adotamos, aqui, o conceito de Martins e Neves (2012) “Por pedagogia do capital, entendemos as estratégias de dominação de classe utilizadas pela burguesia a fim de obter o consentimento do conjunto da população para o seu projeto político nas diferentes formações sociais concretas ao longo do desenvolvimento do capitalismo monopolista (capitalismo nos séculos XX e XXI). A estas estratégias de educação política denominamos pedagogia da hegemonia” (MARTINS; NEVES, 2012, p. 540-541).

²⁶ Fórum Nacional de Educação do Campo, constituído em agosto de 2010, com representação de: movimentos populares, sindicais, organizações do campo, universidades, institutos federais, organizações internacionais, representações do Ministério da Educação e do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Educação (FNDE), além do fechamento de escolas no campo. Taffarel e Figueiredo (2020) salientam, também, a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que institui o Teto de Gastos, já em vigor desde 2017, que congela por longos vinte anos os investimentos públicos nos direitos sociais, ou seja, nos direitos fundamentais, portanto, na educação, na saúde e outros (TAFFAREL; FIGUEIREDO, 2020).

O contexto histórico atual é de agravamento da situação precária e de abandono para a educação pública e, principalmente, a EdoC, pois vemos o renascer de pensamentos, discursos e ações que inocentemente julgávamos superadas. O pensamento ultraliberal reacendeu uma chama hostil à democracia e ainda mais forte, “[...] cada vez mais, às direitas avançam; perdemos conquistas e estamos verificando retrocessos civilizatórios (TAFFAREL; FIGUEIREDO, 2020, p. 47).

A BNCC, de maneira intencional, tenta invisibilizar a EdoC com um discurso de equidade, o foco principal dessa política curricular é “melhorar” a educação brasileira por meio da articulação do ensino às avaliações censitárias (de todos(as) os(as) estudantes) em escala nacional” (FONEC, 2018, p. 425). As peculiaridades próprias das comunidades camponesas são sufocadas por um ideário de padronização curricular em que é definido por intermédio da BNCC o que é necessário aprender em todas as escolas do país, as competências e habilidades adequadas aos cidadãos estão demarcadas.

Taffarel e Figueiredo (2020) destacam como mais um retrocesso das políticas públicas sociais, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC. Essa secretaria foi um importante instrumento de “valorização de diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos, e da sustentabilidade socioambiental” (TAFFAREL; FIGUEIREDO, 2020, p. 48).

Além disso, o FONEC (2012) chama atenção para os cortes nas bolsas oferecidas aos indígenas, quilombolas e pessoas de baixa renda, e demais cortes dos recursos gerais das universidades, que atingem primeiramente os estudantes das periferias das cidades e estudantes do campo, o que se caracteriza como um fechamento do acesso das classes trabalhadoras do campo e da cidade ao ensino superior.

Sob esse cenário, em que toda a educação pública nacional sente os efeitos das contradições postas em prática pelas políticas públicas e o conjunto de reformas arquitetadas pelas correntes neoliberais, Freitas (2019, p. 5) analisa que “para o capital, o campo deve ser uma continuidade da cidade. Para ele, lá não existe cultura. Só atraso. É assim que visualizam os povos do campo”. O autor acrescenta que “como M. Arroyo já examinou, o projeto de humanização do capital não considera os diferentes – apenas os iguais. E, portanto, para ser

incluído, o campo tem que virar cidade e o camponês tem que se tornar igual ao urbano” (FREITAS, 2019, p. 5).

Podemos inferir, com base em Freitas (2019), que esse é um impacto brutal na trajetória de conquistas que marcam as mais de duas décadas do movimento da EdoC. A reforma curricular posta em prática na atualidade para as escolas da cidade e do campo brasileiro faz uma ruptura total com a história escrita até aqui, na medida em que a articulação dos movimentos do campo foi responsável por belíssimas experiências de constituição de uma escola com uma concepção realmente “do campo”, concebida por seus protagonistas, e não “para o campo”, como acontecia até então. Uma escola ligada à cultura e à realidade do campo (mas não isolacionista).

Freitas (2019, p. 5) acrescenta que, “a inserção da escola em um ambiente concorrencial e meritocrático, entre outros problemas, fragmenta o coletivo de estudantes e os transforma em concorrentes uns dos outros, rompendo os laços de solidariedade”. Dessa forma, o mesmo autor adverte que,

Neste sentido, prepara para uma sociedade com características profascistas, pois os estudantes olham para seus colegas como concorrentes a serem eliminados e não mais como coparticipantes de um coletivo solidário. O contrário da disputa meritocrática individualista e excludente é o trabalho coletivo solidário visando à auto-organização dos estudantes no coletivo, sua participação crítica, sua vinculação com a vida. Tudo isso não descarta o conhecimento, mas não se obtém apenas com o acesso a ele. O domínio do conhecimento tem que estar inserido em uma forma democrática de organização da escola, pois o que está em jogo é exatamente afirmar a democracia, com vistas a ampliá-la (FREITAS, 2019, p. 5).

Como já mencionamos, desde a década 1990, o ideário neoliberal passou a fazer parte do cenário político, econômico, cultural e social do Brasil. No governo de Fernando Henrique Cardoso FHC (1995-1998) esta agenda foi introduzida, como aponta Tristão (2011, p. 110), o objetivo foi “conceder as garantias para que o capital possa se valorizar livremente no Brasil foi um dos principais objetivos das políticas neoliberais que aqui se aplicassem”. No segundo mandato de FHC (1999-2002), as políticas neoliberais foram intensificadas. Após as eleições de 2002, assumiu a presidência o candidato do PT, Luís Inácio Lula da Silva, assumindo o cargo por dois mandatos (2003- 2011). Mesmo com um governo de esquerda no poder, a agenda neoliberal continuou sendo implementada, entretanto, esses governos conseguiram manter a mínima atenção aos direitos sociais dos cidadãos.

Em 2012, assumiu a presidência da república do Brasil, a candidata Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). Após diversos desdobramentos e engendradas de diversos

atores sociais do campo político, jurídico e empresarial, ocorre, em 2016, seu *impeachment*, como descreve Souza (2018, p. 1), tudo não passou de “um disfarce constitucional, mascarado pelos ditames da democracia para fazer jus aos interesses da burguesia, quebrando um ciclo de governos da esquerda desde a eleição de Lula em 2003”, por conseguinte, os impactos para as políticas sociais foram inúmeros com desdobramentos incalculáveis, em especial, para a população em situação de vulnerabilidade e insegurança social.

De acordo de Frigotto (2021, p. 126), “[...] consumado o golpe, a reação ultraconservadora instalou-se voraz e célere na dizimação de direitos, vendas do país e de contrarreformas ultraconservadores que desempregam, mutilam direitos e congelam o futuro e a esperança”, enfim, a política neoliberal encontra espaço livre para a sua plena efetivação. Ainda segundo Frigotto (2021), desde os primeiros meses do governo Michel Temer (maio a dezembro de 2016), ocorrem uma série de contrarreformas, pois,

Com efeito, no quarto mês do governo golpista de Michel Temer aprovou-se a Emenda Constitucional 95/2016 que congela o teto do gasto público por vinte anos. Vale dizer, congela-se a esfera dos direitos universais. Com seis meses do, efetivou-se o congelamento do futuro para a grande maioria dos jovens brasileiros, mediante a contrarreforma do ensino médio (Lei 13.415 de 16.2.2017). Esta liquida o sentido e o direito da educação básica, mediante os itinerários formativos onde, na prática, a maioria será encurralada para a educação técnica e profissional descaracterizadas (itinerário 5). Serão gerações mutiladas em sua formação e despreparadas para a cidadania consciente e para o processo produtivo sob a atual base científico técnica. E esta negação nos condena a continuarmos um país gigante com pés de barro (FRIGOTTO, 2021, p. 126).

Nesse contexto de implementação de contrarreformas fica evidente o rompimento do Estado com as políticas sociais adotadas no Brasil, em específico, nos governos de Luís Inácio da Silva, como comenta Costa (2018), em razão do golpe que além de tirar a primeira mulher eleita democraticamente para o cargo de presidenta, interrompeu o ciclo de inclusão que acontecia no país. Ainda segundo o autor, neste ciclo estão as populações do campo, atendidas nos últimos anos com os Projetos de Cisterna, Luz Para Todos, programa Bolsa Família, ou pelas ações do PRONERA.

Outra contrarreforma de impacto significativo para a classe trabalhadora brasileira foi à contrarreforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017), que veio para liquidar os direitos que a classe trabalhadora conquistou mediante a luta árdua ao longo do século XX (FRIGOTTO, 2021). São perdas de uma grande amplitude, com impactos mais desastrosos para a classe trabalhadora e também às populações camponesas.

Especificamente sobre os efeitos do golpe para o campo brasileiro, de acordo com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), uma situação preocupante desse período foi o agravamento da violência, visto que

Os números dos Relatórios da Comissão Pastoral da Terra (CPT) dão conta de mostrar como este novo cenário vem se traduzindo em agravamento da violência no campo. Entre 2011 e 2015, foram registrados 6.737 conflitos no campo, envolvendo mais de 3,5 milhões de pessoas. No período seguinte, de 2016 a 2021, esses números subiram a 10.384 conflitos, que atingiram 5,5 milhões de pessoas, confirmando que o impeachment de Dilma Rousseff teve, também, por efeito, o aprofundamento de uma política anti reforma agrária, expropriatória e violenta nas áreas rurais do país (CONFLITOS NO CAMPO, 2022, p. 25).

A CPT elenca como acontecimentos que propiciaram esses conflitos, a absorção do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) pelo Ministério da Agricultura; a asfixia orçamentária de programas fundamentais para o campo e a omissão do Estado que permitiram a intensa apropriação de terras públicas, como também uma pressão sobre as terras de povos e comunidade tradicionais, da agricultura familiar e a pilhagem de recursos naturais de áreas protegidas, todos esses fatores fizeram do campo brasileiro espaço de constantes tensões (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2021). Além da violência, do medo e da destruição ambiental, podemos destacar o aumento da insegurança alimentar.

Foi no Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) que observamos a maior intensificação de ações alinhadas com a política neoliberal, devendo esse fato à nomeação de Paulo Roberto Nunes Guedes para o Ministério da Economia, assim,

O totalitarismo econômico da gestão Guedes tem seu par no conservadorismo das forças sociais que sustentam o projeto do governo Bolsonaro e que adotam, como signo de sociabilidade, a violência que se materializa pelo culto às armas, ódio aos adversários e ao pensamento divergente, utilizando a pedagogia da ameaça e do medo (FRIGOTTO, 2021, p. 127).

Na política nacional, vemos uma ruptura com o estado de direitos sem precedentes na história, sendo que “no Brasil, a aceleração das políticas ultraconservadoras e ultra neoliberais encontraram, no governo de Jair Bolsonaro, um solo fértil para crescer e se alastrar sem medidas” (CASTILHO; LEMOS, 2021, p. 271).

Constituindo-se como um governo antidemocrático, negacionista, racista, machista, homofóbico e genocida, o governo Bolsonaro foi responsável por disseminar por todos os cantos do país “um clima generalizado de desesperança, radicalização, ineficiência, violência,

desamparo, autoritarismo, atraso, falso moralismo, preconceito e exclusão” (GARNICA, 2022, p. 13).

Esse governo genocida, que nega a Ciência e a eficiência das vacinas — mesmo em um contexto de crise sanitária mundial gerada pela Covid-19, que vitimou 696.324 mil pessoas no Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde (atualizado em janeiro de 2023)— também foi responsável pelo retorno da fome para outros tantos milhares de brasileiros, pois, desde o avanço dessa epidemia no Brasil, até o momento atual essa parcela da população revive uma situação de extrema pobreza e fome que assolam o país. Diante desse cenário, na maioria das vezes, a população passou a sobreviver de campanhas de doação, que acabam por desobrigar o Estado de suas responsabilidades, outro agravante para esse quadro foi a adoção de um auxílio emergencial irrisório, que chega de maneira demorada e confusa para parte da população brasileira (GARNICA, 2022).

No que se refere ao contexto educacional, de acordo com o *site* Observatório da Democracia²⁷, em publicação feita em 09 de abril de 2021, o desejo do governo federal nesta gestão estava ligado à imposição de uma visão político-ideológica à população brasileira de um pequeno grupo de intelectuais (OBSERVATÓRIO DA DEMOCRACIA, 2021).

Na perspectiva de Frigotto (2021, p. 133),

Sob o governo de extrema direita de Bolsonaro isto se radicaliza para pior. As Bases Curriculares Comuns Nacionais preveem a maior carga horária para matemática, língua portuguesa e inglês, diluindo as ciências da natureza, as ciências humanas e sociais e a arte e a cultura em blocos. O foco, de forma inequívoca, passa a ser ideológico e moral. Por um lado, a militarização das escolas e, por outro, a Política do livro didático focado no controle ao pensamento crítico, genericamente denominado de esquerda ou de marxismo cultural e de ideologia de gênero. Instaura-se, assim, a política em que os professores só podem o que prescreve a ideologia oficial e está entendida como não política. Isto na história tem nome: imposição do pensamento único de ditaduras e de regimes nazifascistas.

A gestão Bolsonaro foi responsável, ainda, por alimentar em seus apoiadores um clima de ódio contra os adversários, as instituições da República, como o Palácio do Planalto, o Congresso Nacional e o Supremo Tribunal Federal (STF), em especial, a nossa Constituição

²⁷ O Observatório da Democracia nasceu dos questionamentos levantados durante os encontros de um grupo formado por sete fundações partidárias Cláudio Campos (PPL); Lauro Campos (PSOL); João Mangabeira (PSB); Leonel Brizola e Alberto Pasqualini (PDT); Maurício Grabois (PCdoB); da Ordem Social (PROS) e Perseu Abramo (PT). Trata-se de um grupo aberto a novas adesões. O compromisso do grupo é com a manutenção da soberania e da democracia no País. Para isso, julgam ser absolutamente necessário monitorar o governo atual e posicionar-se em relação a ele, por meio da produção de informações consistentes e verdadeiras (OBSERVATÓRIO DA DEMOCRACIA, 2021). Conferir em: <https://observatóriodademocracia.org.br>.

Nacional, levando o país a um nível de intolerância e desrespeito ao Estado Democrático de Direito e quaisquer instituições, grupos e pessoas com pensamentos diferentes.

Em outubro de 2022 aconteceu às eleições presidenciais no Brasil, após o primeiro turno, em 02 de outubro, os candidatos Jair Bolsonaro e Luís Inácio Lula da Silva se enfrentaram no segundo turno, sendo Lula eleito presidente do país, após receber 59.563.912 votos (50,83% dos votos válidos), de acordo com os dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Mesmo vencido nas urnas, entretanto, valendo-se do clima de ódio, da polaridade política e das *fake news*²⁸ disseminadas por seus apoiadores, o candidato derrotado não aceitou o resultado das urnas em 2022, posto que, após um período de silêncio, adotou um discurso de não legitimação do governo eleito democraticamente.

Como resultado, na tarde de domingo 08 de janeiro de 2023, o país estarecido acompanhou o avanço de milhares de militantes apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro (PL) até as sedes dos três poderes da República. Durante a invasão foram protagonizadas cenas de destruição do patrimônio público e de símbolos de nossa pátria, enquanto ocorria a destruição eram proferidas palavras de ódio contra pessoas e autoridades, sendo os ataques destinados, em especial, ao Superior Tribunal de Justiça e seus membros.

Esse é o contexto em que a BNCC está sendo posta em prática nas escolas do campo, essa configuração política, econômica em que o conservadorismo e as ideias reacionárias ganham força é o pano de fundo dessa política curricular centralizadora e hegemônica.

3.5 As dimensões do currículo e a educação do campo

A educação do Campo, além da valorização das subjetividades dos sujeitos camponeses e de suas histórias e lutas, traz em sua gênese a construção de um projeto de sociedade. Esse projeto popular está comprometido com a defesa da democracia e uma sociedade igualitária, desta maneira, luta pela escola pública, gratuita e de qualidade, no e do campo.

Os princípios da educação e da escola do campo deveriam estar diretamente ligados ao currículo pensado para ela, pois este indica o percurso escolhido pela escola para organizar o processo de ensino e aprendizagem e do fazer pedagógico, refletindo sobre a formação do sujeito e da sociedade. Desse modo, deve ser um documento que nasce das reflexões dos

²⁸ "Fake News são notícias falsas publicadas por veículos de comunicação como se fossem informações reais. Esse tipo de texto, em sua maior parte, é feito e divulgado com o objetivo de legitimar um ponto de vista ou prejudicar uma pessoa ou grupo (geralmente figuras públicas)" Conferir em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/o-que-sao-fake-news.htm>

próprios sujeitos do campo e que respeite os aspectos ligados à diversidade própria desse espaço de vida e riqueza cultural, onde os saberes acumulados por gerações, suas lutas e anseios sejam valorizados e vivenciados na escola.

O currículo de uma escola, seja ela do campo ou da cidade, deve primar pela construção coletiva, pelo envolvimento de toda comunidade escolar em sua elaboração, para que, de acordo com as vivências, intenções e necessidades próprias de cada espaço educativo, seja construído o Projeto Político e Pedagógico (PPP) com a visão de sociedade, homem/mulher e saberes adequados a cada instituição.

A proposta da Base Curricular foi regulamentada por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e traz uma visão hegemônica de homem, nação e saber, cuja base são os interesses das elites econômicas que buscam precarizar a formação da classe trabalhadora em um movimento contraditório aos princípios e fundamentos da Educação do Campo, pois seu projeto “adota uma perspectiva crítica emancipadora, transformadora que contribui para que os sujeitos se entendam como sujeitos históricos que podem transformar o mundo” (COSTA; BATISTA, 2021, p. 2).

As questões curriculares sempre tiveram relevância no campo educacional, dessa forma, “a BNCC reintroduz, com novas roupagens traduzidas em competências e habilidades, visões tecnicistas que pareciam superadas e lhes dá caráter fortemente definidor das práticas de ensino” (ANDRADE *et al*, 2021, p. 3).

O retrocesso representado pela BNCC, ao fazer da centralização curricular o elemento principal da atividade educativa, com implicações na organização e no trabalho pedagógico realizado pelos professores, que está sendo determinado pelo alinhamento das demais políticas educacionais — consultorias externas, compra de livros didáticos, formação de professores, avaliação em larga escala, entre outras — faz com que, ao pensar um currículo comum pelo viés da política curricular, o Estado brasileiro realize a regulação e o controle das práticas educacionais na escola e nos sistemas de ensino.

O contexto atual se torna propício para realizar maiores investigações a respeito do currículo e as fases que o determinam, como também da organização do trabalho pedagógico realizado pelos professores nas escolas. Essa não é uma tarefa fácil. Desde o conceito de currículo podemos identificar a complexidade contida nesse vocábulo. A palavra currículo é capaz de definir diferentes elementos e coisas próprias do cotidiano escolar, pois, segundo os estudos de Moreira e Candau (2007, p. 17), é um termo que possui diferentes acepções e significados de acordo com o tempo histórico e diferentes teorias que o concebe, assim como as influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

Currículo, do ponto de vista etimológico, deriva da palavra *curriculum*, tendo o significado ligado à ideia de corrida, carreira, percurso. No que compreende o percurso escolar do estudante, determina e o que ele tem que aprender. Segundo Furtado e Carmo (2021, p. 2),

O currículo pode ser entendido como território de saber, de poder, de subjetividade e identidade, no qual deve ser construído mediante a contextualização histórica e cultural dos sujeitos que compõem o espaço formativo epistemológico. Assim, o currículo é articulação dos saberes, das vivências e experiências dos sujeitos, isto é, o currículo é a materialidade de uma prática educativa significativa enraizada na cultura.

O Currículo é marcado pelas questões socioeconômicas, políticas e históricas. De acordo com Sacristán (2017, p. 107), “o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura, tampouco independentemente das condições em que se desenvolve, é um objeto social e histórico [...]”.

Segundo Moreira e Candau (2007), a depender de como a educação é concebida, das influências que a afetam ou que se tornam hegemônicas em determinado momento histórico, considerando os diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais, o currículo pode ser entendido de diferentes maneiras, a saber:

a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagens escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17-18).

A resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no Art. 9º, o currículo para o ensino fundamental apresenta um conceito interessante de currículo. Segundo essa lei, o currículo é

[...] constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2010, *on-line*).

Sacristán (2017, p. 21) adverte que “o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar significado real”. O currículo se expressa em diferentes dimensões da atividade pedagógica que se realiza na

escola, nada na escola acontece fora do que podemos definir como currículo, segundo o que nos diz Moreira e Candau (2007, p.19), “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”.

Dessa maneira, fica evidente que é no contexto de cada sistema educativo e de cada instituição que o currículo de fato se concretiza, em face do contexto histórico e da (s) teoria (s) que, no dado momento, exercem poder no campo educacional. Segundo Andrade *et al* (2021, p. 3), “por tais razões, os documentos curriculares oficiais agregam em si mesmos expressiva relevância e necessitam ser objetos de análises críticas que contemplem também os processos históricos e políticos que envolvem sua elaboração”.

Na configuração atual, em que a ideia de educação segue uma lógica de mecanização e controle de todos os processos, ligada aos objetivos pragmáticos do conhecimento, um discurso de que um planejamento detalhado e bem definido em competências e habilidades é sinônimo de qualidade da educação se instala em todas as esferas educacionais. Assim, uma análise dos processos de transformação e concretização do currículo na escola, tornam-se necessários.

Segundo Freitas (2012, p. 389), “a escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura”. O conhecimento considerado necessário é apresentado nas matrizes de referências, com o “básico” que deve ser ensinado e aprendido. O autor destaca que assim acontece o “estreitamento curricular” produzido pelos *standards*, centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico (FREITAS, 2012).

Para efeitos desta análise, nos respaldamos nos estudos de Sacristán (2017), quando compreende o currículo levando em consideração as seis fases ou esferas em que o currículo é mobilizado na prática, a saber:

1. O currículo prescrito (orientação do sistema educativo do que deve ser seu conteúdo);
2. O currículo apresentado aos professores (documentos elaborados para traduzir as prescrições);
3. O currículo moldado pelos professores (planos de ação, Projetos Políticos Pedagógicos elaborados pelos docentes, que abrange os projetos educativos e os planejamentos coletivos e/ou individuais);
4. O currículo em ação (as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores);
5. O currículo realizado (conhecimento apreendido pelos alunos e professores);
- e 6. O currículo avaliado (pressão modeladora da prática escolar para atender as avaliações externas) (SACRISTÁN, 2017).

O currículo prescrito da BNCC, gestado num contexto de contradições e disputas, adentra à educação como a tábua salvadora dos problemas educacionais. Os sujeitos coletivos e individuais como as secretarias, coordenações municipais e escolares têm a missão, como agentes do Estado, de encaminhá-lo para as instituições escolares no intuito de ser colocado em ação, cabendo aos professores a missão de colocá-lo em prática.

Com a justificativa de facilitar as demandas do trabalho docente, muitos materiais já se encontram alinhados a essa política curricular, a exemplo dos livros didáticos, das matrizes de referências, do material apostilado e dos testes padronizados. Nessa perspectiva, é só seguir o receituário que a qualidade da educação conseguirá ser atingida.

O currículo estreito e padronizado passa a definir os rumos das atividades dentro do espaço escolar de maneira tão intensa que não existe tempo para pensar em outras demandas. O professor passa a ser, apenas, um fazedor de tarefas, dele está sendo retirada a possibilidade de refletir sobre a sua prática e propor planejamentos mais criativos e necessários à realidade de seus alunos. Como afirma Moreira e Candau (2007, p. 19), “O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”.

Cada professor, em sua realidade concreta, pode colaborar, quando lhe é possibilitada essa autonomia, na elaboração em conjunto com seus colegas professores e a comunidade escolar, de propostas mais eficazes e criativas de currículo. Entretanto, a forma como está sendo implementada a BNCC tem interditado os professores de exercerem funções mais propositivas na prática curricular, pois as suas ações e da escola têm sido voltadas para atender às exigências das avaliações externas que se configuram como o grande agente direcionador das ações escolares. Diante disso, apresentamos no próximo capítulo o tratamento dos dados desta pesquisa.

4 O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Neste capítulo propomos discutir os dados coletados nesta pesquisa, realizando um diálogo entre os aportes teóricos que referendam esse estudo e os temas que foram suscitados ao longo do itinerário percorrido pela pesquisadora. No intuito de responder aos objetivos desta investigação, analisamos as categorias resultantes desse processo, para tanto, recorreremos à Análise do Conteúdo, buscando, diante da realidade concreta, desvelar o que ainda não estava aparente.

Nossa pesquisa procurou responder à seguinte questão: como a BNCC tem impactado o currículo e a organização do trabalho pedagógico no cotidiano das escolas do campo da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista?

A ênfase foi dada especialmente no material coletado nas entrevistas e nas observações realizadas com os professores que atuam nas escolas do Campo, bem como no referencial teórico utilizado, a fim de não só embasar esses resultados e sustentá-los, mas também de aprofundar o conhecimento sobre a realidade concreta, na qual o nosso objeto está imerso.

4.1 Análise dos dados e a apresentação dos resultados

Após a análise de todo o material coletado, com vistas a responder ao problema de pesquisa, realizamos a análise categorial²⁹. No limite dessa pesquisa, inspiramo-nos nas etapas da análise de conteúdo de Bardin (2016) que resultou nas categorias que se seguem.

4.2 Formação docente dos professores que atuam nas escolas do campo

Dos onze (11) professores participantes dessa pesquisa, cinco são professores regentes e seis são os professores pedagogos. Todos possuem formação em pedagogia e apenas uma professora ainda não fez especialização. Entre os professores pedagogos, três possuem mestrado.

Em relação à formação específica desses profissionais para atuarem nas escolas do campo e o conhecimento a respeito das Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do

²⁹ De acordo com Bardin (1977, p. 117), “As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso Análise de Conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Campo (DOEBC), importante documento em que consta os princípios da Educação do Campo, os dados da pesquisa evidenciam que os participantes com menos tempo de atuação nas escolas do campo e uma formação acadêmica mais recente não tiveram a oportunidade de se aprofundar nos estudos sobre essa diretriz.

Observou-se que a formação específica em Educação do Campo, quando aconteceu, foi superficial e limitada, pois os participantes responderam que conhecem parcialmente ou superficialmente ou que não conhecem esse documento. Apenas três entrevistados mencionaram que conhecem e receberam uma formação específica sobre a Educação do Campo, que aconteceu em serviço. Evidenciou-se que esses são professores com maior tempo de serviço e que durante a primeira década dos anos 2000 já estavam atuando nas escolas do campo, o que é corroborado por Santos *et al.* (2020), quando afirmam que a primeira década dos anos 2000, foi o ápice da história política de educação do/no campo em Vitória da Conquista, quando houve a implementação da Resolução nº 01/2006 do município de Vitória da Conquista, que dispõe sobre as diretrizes para a organização da educação básica do campo.

A fala da professora Rosa (Entrevista nº 04, 2022), sobre as DOEBC, é reveladora *“meu primeiro contato com esse documento foi quando começou a Educação do Campo, a gente teve também aquela formação, faz tempo... uma formação muito boa”*³⁰. O professor Antúrio (Entrevista, nº 02, 2022) sobre esse período, menciona que, em 2010, quando ele começou a atuar em uma escola do campo recebeu formação específica para o trabalho com a turma multisseriada. Ainda, segundo ele, essa formação foi importante, pois, *“indicam um caminho, dão um norte para quem trabalha na escola do campo, embora a realidade, na maioria das vezes, seja bem diferente”*.

A professora Rosa (Entrevista nº 04, 2022) acrescenta que *“tudo é bonitinho no papel, na formação, mas na hora de aplicar, é diferente, ela (a Resolução 010/2002) foi implementada, mas pouco praticada”*. A professora Rosa (Entrevista nº 04, 2022) silencia por alguns instantes e conclui dizendo *“é difícil”*. Nessa mesma direção, a professora Dália relata,

Eu conheço as DOEBC, fiz trabalhos e estudos sobre elas, mas não consegui viabilizar essa proposta efetivamente na escola, uma vez que estamos na escola do campo, o plano curricular deveria ser voltado para esse público, porém já tentei, quando estava na coordenação pedagógica escolar eu procurei por em prática, não consegui efetivar, as pessoas não abraçam por não conhecer (Dália, Entrevista, 07, 2022).

³⁰ Optamos por colocar as falas dos participantes da pesquisa em itálico para diferenciá-las dos demais autores citados.

Quando se fala a respeito da Educação do Campo, o único elemento abordado é a peculiaridade própria dessas escolas, a necessidade de se adaptar o planejamento às perspectivas dos educandos camponeses. Como revela a fala do professor Hibisco, trata-se de uma preocupação que impõe o desafio de sair do discurso e efetivar-se nas práticas

É uma preocupação que a gente tem o tempo todo, principalmente na nossa fala, no nosso discurso, precisa ter uma atenção diferenciada, mas na nossa ação a gente se perde um pouco, trazer isso do discurso para a prática e ainda é um desafio, eu senti isso quando vim pra cá (Professor Hibisco, Entrevista nº 11, 2022).

A fala do professor Hibisco é reveladora. No discurso existe uma compreensão sobre a necessidade de atenção diferenciada para o atendimento educacional das populações do campo, no entanto, sair do discurso e partir para a prática ainda consiste num desafio para as escolas e os professores. Nosso entendimento a esse respeito é que além de uma política específica para as escolas do campo, por parte da secretaria municipal de educação de Vitória da Conquista, é necessário que o Projeto Político e Pedagógico (PPP) das escolas seja, de fato, um documento construído e reformulado com a participação de toda a comunidade escolar, que deve ser ouvida e suas demandas contempladas.

Os dados evidenciam que a educação do campo, como proposta dos movimentos sociais que lutam por um modelo de educação dentro dos aportes teórico-práticos vinculados às lutas que empreendem, não acontece nas escolas pesquisadas. Há escolas no campo dentro dos moldes urbanos, como relata a professora Cravo, “*é uma escola do campo, que a gente vê como extensão da cidade, né, porque os conteúdos são os mesmos, a gente é que procura claro aproximar o conteúdo a realidade do aluno*” (Professora Cravo, Entrevista nº 12, 2022). Ou seja, é uma educação no campo, apenas porque acontece no espaço rural, entretanto, na concepção, temos a mesma educação urbanocêntrica, com o mesmo currículo, materiais didáticos, sem nenhuma preocupação com as necessidades e a cultura dos sujeitos do campo, salvo por iniciativa de alguns professores dentro das suas limitações.

Essa realidade acontece contrariando os dados fornecidos pelos participantes que reafirmam que a educação para os povos do campo deve ser de fato específica e ligada aos aspectos históricos e culturais desses povos, que como lembra Caldart (2015), precisa pagar a dívida histórica da nação em relação ao atendimento das necessidades educacionais dessa população, por isso, são necessárias medidas desiguais, tratamento diferenciado em relação à questão. Dessa maneira, a padronização do currículo e a mecanização das atividades imposta pela BNCC se caracteriza como uma política contraditória que não atende às necessidades da

educação para as populações camponesas, pois faz parte de um projeto engendrado pela elite hegemônica e conservadora, que almeja atingir seus objetivos de lucro e enriquecimento, fazendo da educação uma mercadoria.

De acordo os dados encontrados, o ano de 2018 é apontado pela coordenadora Melissa como momento de apresentação e discursões sobre a implementação da BNCC na rede municipal, ela afirma que: “*Já tem um tempo que foi adotado. Por exemplo, desde 2018, quando ingressei na coordenação, tudo isso estava sendo tratado e colocado em pauta nos encontros de coordenação, pra ser executado*” (Melissa, Entrevista nº 03, 2022).

A professora Melissa (Entrevista 03, 2022) acrescenta que:

Em 2019 foi que pegou firme. E de lá pra cá, os professores foram orientados nos encontros semanais das Acs a tratar as questões pedagógicas a partir do Plano de Curso com mais delicadeza, seguir a proposta nacional, que devia ser posta em prática (Melissa, Entrevista 03, 2022)

A respeito desse assunto, a coordenação da SMED reafirma as informações anteriores, acrescentando que as primeiras discursões sobre a BNCC na rede teve início no momento de elaboração dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal, ano de 2018. Esses momentos aconteciam nas Atividades Complementares dos professores, de acordo com as turmas de trabalho, contemplando cada disciplina por mês. Segundo a professora Gardênia, que atualmente assume a superintendência, nesse período, as peculiaridades próprias da Educação do Campo não foram consideradas,

Do campo não tinha. Eu que estava responsável pelas Escolas Nucleadas, participei de um momento, conduzido por dois colegas do Núcleo, eu participei desse processo de escuta, construção de objetivos, que foi construído as propostas de História e Geografia, mas eu não me lembro de ter algo assim específico sobre o campo (Gardênia, Entrevista nº 14, 2022).

Dentro dessa realidade observamos que a preocupação da rede municipal de ensino, no que se refere à formação em serviço desses professores, foi muito maior com a implantação da BNCC do que com os princípios da Educação do Campo, o que fica preponderante na prática desses professores.

4.3 Os professores que atuam nas escolas do campo: os diferentes vínculos de trabalho

A implementação da BNCC representa o triunfo das disputas políticas, econômicas e ideológicas travadas desde sua ideia inicial, contidas na LDB 9394/1996, até o momento de sua homologação em 2017. Sabemos que ela está a serviço dos interesses da burguesia e dos

empresários educacionais, além de propor um currículo padronizado e estreito, por conseguinte, as relações de trabalho estabelecidas dentro do espaço escolar também são afetadas, ocasionando o que é denominado de precarização do trabalho docente.

Um exemplo da precarização do trabalho docente é a situação gerada pela presença dos pedagogos na atual configuração das escolas. Os pedagogos, denominados dentro do sistema municipal de educação de Vitória da Conquista como Professores Pedagogos (PP), foram contratados por meio de um processo seletivo e encaminhados às escolas em 2021, após o período pandêmico. Esses se integraram à rede municipal para realizarem um trabalho conjunto com os professores regentes, os que têm vínculo efetivo com a rede municipal, admitidos mediante concurso público.

Essa nova configuração, desde o ano de 2022, gerou uma mudança na organização dos horários das aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores regentes (PR) estão responsáveis por ministrar as aulas dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, enquanto os professores pedagogos ministram as aulas dos componentes curriculares de ciências naturais, história, geografia e artes. Assim, os professores pedagogos assumem seis (6) horas semanais da carga horária de cada turma, atuando numa média de quatro (4) turmas, com um turno destinado às atividades complementares (ACs) junto à coordenação pedagógica, como podemos verificar no exemplo dado no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 — Organização de horários e aulas das turmas dos anos iniciais: CEI de José Gonçalves e Cabeceira

| Segmento I | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira | AC dos Pedagogos |
|----------------------|--|--|--|---|--|------------------|
| Mód I, II, II, IV, V | Português-PR Português-PR Matemática-PR Matemática-PR | Português-PR Português-PR Ciências -PP Ciências- PP | Português-PR Português-PR Matemática-PR Matemática-PR | Geografia-PP Geografia-PP História-PP História- PP | Português-PR Português-PR Matemática-PR Matemática-PR | |

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas planilhas fornecidas pela Coordenação Escolar e os dados da pesquisa (2022).

Essa configuração é utilizada por duas das escolas pesquisadas, o CEI de José Gonçalves e o CEI de Cabeceira. No CEI de São Sebastião, de acordo com o número de turmas e de professores pedagogos, foi possível organizar o trabalho pedagógico de outra maneira. O Professor Regente fica responsável pelos componentes de língua portuguesa e matemática, já os professores pedagogos assumem apenas uma disciplina, como demonstrado no Quadro 11, adiante:

Quadro 11 — Organização de horários e aulas das turmas dos anos iniciais: CEI de São Sebastião

| Segmento I | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira | AC dos Pedagogos |
|----------------------------|--|--|--|---|--|------------------|
| Mód. I, II, II IV, V | Português-PR Português-PR Matemática-PR Matemática-PR | Português-PR Português-PR Ciências –PP1 Ciências- PP1 | Português-PR Português-PR Matemática-PR Matemática-PR | Geografia-PP2 Geografia-PP2 História-PP3 História- PP3 | Português-PR Português-PR Matemática- PR Matemática- PR | |

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas planilhas fornecidas pela Coordenação Escolar e os dados da pesquisa (2022).

A definição e organização dos horários são feitos pela Superintendência com ou sem a colaboração do Coordenador Escolar. Essa organização é entregue aos professores e pedagogos para o seu cumprimento, como nos relata a professora Dália: *“passa um cronograma de aulas pra gente e pronto: temos que cumprir o cronograma, porém não tem aquela orientação na questão de trabalho do professor e do pedagogo, a gente é que tem que orientar os pedagogos”* (Dália, Entrevista nº 07, 2022). Ela acrescenta que *“os pedagogos que chegaram pra nossa escola são criativos e esforçados, porém ainda com pouca experiência”* (Dália, Entrevista nº 07, 2022).

Quanto à organização do trabalho docente nas escolas do município de Vitória da Conquista, com a presença dos pedagogos assumindo as disciplinas de geografia, história, ciências e artes, das turmas das séries iniciais, os participantes da pesquisa afirmam que houve um avanço para o trabalho,

A questão do pedagogo veio somar com a gente, na questão do AC, nossas Atividades Complementares, no Planejamento, pois no momento que eles ficaram com as disciplina de História, Geografia, Ciências e Artes, desafogou, principalmente para o professor da mutisseriada, das outras também, mas nas multisseriadas a gente planejava para tantas disciplinas, que ficava muito difícil, era triste (Professora Dália, Entrevista nº 07, 2022).

O trabalho com os pedagogos é positivo, pois, nós temos maior tempo para dedicar às disciplinas de Português e Matemática, focamos no letramento (Professor Antúrio, Entrevista nº 02, 2022).

Todavia, os professores pedagogos são unânimes em relatar a insatisfação com a realidade a que estão submetidos. Eles se sentem ludibriados ao atenderem a uma chamada pública para o trabalho de pedagogo na rede municipal de ensino, que acreditavam ser para o trabalho de Coordenador Escolar, no entanto, serem contratados para assumirem as turmas como um pedagogo que é o segundo professor da turma. Essa questão evidencia uma das

formas de precarização imposta aos profissionais do magistério. A subalternização das atividades dos professores pedagogos se manifesta de diferentes maneiras, tais como: relações pessoais, na aceitação da comunidade escolar do professor pedagogo como professor, bem como na questão salarial, pois esses profissionais recebem a metade do salário do professor regente para cumprir a mesma tarefa docente.

Essa nova configuração do trabalho pedagógico, ao possibilitar avanços como: 1) a garantia de um terço da carga horária semanal dos professores destinada às ACs, como prevê a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (luta histórica da categoria); 2) professores diferentes por disciplina, desde o segmento I, familiarizando os estudantes para a etapa do fundamental II; 3) e o atenuar do peso das atividades dos professores, em específico os das turmas multimodulares, que antes assumia todas as disciplinas e dificultava o trabalho, deixam de evidenciar, ao nosso ver, uma questão importante para o sucesso das atividades escolares, a inexistência de planejamentos coletivos.

Os momentos de ACs, para os professores regentes nas escolas, são realizados nesta nova configuração com pequenos grupos de professores, de acordo com sua turma de atuação. Quanto aos professores pedagogos, existem momentos de planejamento coletivo, entretanto, eles não têm tempo para se reunirem com os professores regentes das turmas em que atuam. Essa situação torna a atividade docente cada vez mais individualizada, retirando dos professores a oportunidade de estarem coletivamente refletindo sobre a realidade das instituições e dos estudantes.

Esse dado evidencia que existe uma intenção de fragmentar o trabalho e desarticular a luta coletiva, cada um é induzido a pensar apenas na sua atividade específica, assim, não há tempo e espaço para, de maneira coletiva, planejar o trabalho pedagógico. Como nos alerta Lima (2019), no contexto atual em que o velho capital sofre alterações em seu processo produtivo, os trabalhadores precisam ser flexíveis, polivalentes e precarizados, de acordo com a lógica individualista tão necessária ao mercado.

4.4 Estrutura da rede municipal de educação: projetos e material estruturado

Na atual configuração, com a implementação de BNCC e a introdução da lógica neoliberal na educação pública municipal, as particularidades são propositalmente suprimidas. Na perspectiva adotada pela BNCC, segundo Dourado e Oliveira (2018, p. 42),

[...] observa-se subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular, cujos planejadores da política federal assumem as definições e os mecanismos de sua implementação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros.

Os dados dessa pesquisa evidenciaram que a educação do campo, atualmente em vigor nas escolas do Município de Vitória da Conquista, tem como baliza a centralidade curricular assemelhada à lógica apontada por Dourado e Oliveira (2018).

Diante dessa conjuntura, em 20 de abril de 2018, o *site* da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista divulgou a manchete do Projeto *Educar Pra Valer*, apresentado como modelo para impulsionar a nota do IDEB em Conquista. Esse momento reuniu os coordenadores da rede municipal de Vitória da Conquista e contou com a presença da coordenadora estadual do *Programa Educar Pra Valer*, Silvia Lima que veio do Estado do Ceará para monitorar o município por alguns meses.

O programa atua junto ao município a fim de melhorar o rendimento e o desempenho dos alunos durante o período de vigência do *Educar Pra Valer*, por meio do desenvolvimento da gestão municipal. A atuação do programa consiste na promoção de cinco eixos básicos: Gestão da rede, Gestão pedagógica, Formação, Acompanhamento e Sustentabilidade (EDUCAR PRA VALER, 2021).

A cooperação entre o *Educar Pra Valer* e a Secretaria de Educação do município de Vitória da Conquista continua em vigor e a referida empresa permanece influenciando as ações educativas das escolas pertencentes à rede municipal. Como nos adverte Lima (2021), a influência econômica dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, tal como as corporações privadas brasileiras em parceria com o governo, vêm atuando na educação pública por meio das secretarias de educação. A Fundação Lemann exerce, nesse contexto, um papel de destaque.

No contexto de Vitória da Conquista, fica evidenciado, pela parceria com o *Educar Para Valer* que, desde 2018, o governo municipal introduz, no contexto da educação, políticas públicas atreladas à centralidade do currículo, no monitoramento do trabalho realizado por escolas e professores, com foco prioritário nos testes padronizados e nas avaliações externas. Durante o período pandêmico, entre 2019 e 2020, seguiram-se as formações continuadas para os docentes mediante as ACs, de maneira remota, com a equipe do *Educar Para Valer*. As proposições desse grupo continuam sendo colocadas em prática.

Outra estratégia de intensificação das políticas de controle do conteúdo a ser ensinado e das atividades pedagógicas que devem ser desenvolvidas por professores e alunos nas escolas da cidade e do campo é o *Projeto Aprova Brasil*. Esse projeto é desenvolvido por intermédio de uma plataforma digital da Editora Moderna, que promete revolucionar as redes de ensino do país, mediante o monitoramento e intervenção no resultado dos estudantes nos testes padronizados (SOLUÇÕES MODERNA, 2021).

Em março de 2022, a SMED apresentou para educadores da rede municipal o *Projeto Aprova Brasil* para as turmas de 2º e 5º anos e o *Buriti Mirim* para a Educação Infantil. O evento contou com a presença da assessora de Soluções da Editora Moderna, Michelle Silva. Na ocasião, ela apresentou os recursos técnicos, as inovações, a metodologia geral do *Aprova Brasil*. Nas palavras dela, o *Aprova Brasil* “é um projeto de intervenção direcionada, ele é voltado para as redes públicas e para as avaliações externas” (PMVC, 2022, *on-line*).

Na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, o *Aprova Brasil* é realizado com as turmas do módulo V do Segmento I. Essa proposta é fundamentada na metodologia cíclica, segundo as seguintes fases: Bloco de Lições, com atividades do material impresso elaboradas com base na matriz do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; Simulado e Plataforma, etapa que traz simulado impresso que avalia as habilidades trabalhadas (SOLUÇÕES MODERNA, 2021).

O professor Antúrio comentou como é o trabalho com a Plataforma Aprova Brasil para as turmas dos módulos V:

O Aprova você trabalha as lições, nós trabalhamos tanto Português quanto Matemática, as lições de 1 a 5, após a lição 5 é que tem a realização de um simulado, a gente lança esse simulado na Plataforma, depois baseado nas questões que os meninos erraram, a gente volta lá na Plataforma, tem uma lista de atividades baseadas no que eles erraram. Aí a gente trabalha, revisa novamente (Professor Antúrio, Entrevista nº 02, 2022).

A fala do professor Antúrio evidencia que o trabalho pedagógico nas turmas do campo também passou a ser controlado e definido pelos empresários da educação que estão a serviço do capital. Nesse sentido, Adrião e Peroni (2018, p. 52) alertam que,

Sendo que mais de 80% das matrículas da educação básica estão concentradas na escola pública, o setor privado mercantil e/ou neoconservador disputa o conteúdo da educação e busca parametrizá-lo por meio de instrumentos de avaliação, de modelos de formação de professores e da produção de materiais didáticos, etc. É uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual se torna funcional o que se prevê a BNCC.

Perguntamos ao professor Antúrio se nessa organização do trabalho pedagógico para as turmas do módulo V é possível realizar projetos para atender as demandas específicas da comunidade e/ou da turma, ele respondeu: “*Não. Nessa configuração não, não sobra tempo para realizar outro projeto. O tempo é que complica*”. De fato não existe tempo e nem intenção de que as questões referentes à diversidade possam ser discutidas dentro das instituições escolares. A burguesia e os empresários educacionais propagam o discurso de que nós somos todos ‘iguais’ e que podemos ser formados segundo um mesmo molde e padrão a fim de atender a mesma utilidade estabelecida pela educação mercantil.

Reforçamos aqui o alerta feito por Hage *et al.* (2020, p. 172)

[...] a vinculação direta das (avaliações nacionais e internacionais) aos componentes curriculares unificados da Base pressionará as escolas e os professores e professoras a desprezar os componentes curriculares da Diversidade, correspondentes aos 40% da Base, centrando o foco nos 60% que serão cobrados nas avaliações nacionais.

Dessa maneira, o currículo da escola passa a ser definido em função do ideário neoliberal e dialoga com o que estabelece a BNCC. Os estudos de Peroni e Scheibe (2017, p. 388) indicam que “a expansão da privatização na educação já provoca hoje profundas consequências para o trabalho docente, desrespeitado cada vez mais a sua autonomia, quando o seu conteúdo já vem pronto, estruturado, para apenas ser ministrado”.

Relembramos que a tentativa de retirar dos professores a autonomia na organização do trabalho docente oferecendo material pronto e estruturado influenciou, em determinados momentos históricos, e influencia a formação e prática docentes diante de um ideário pedagógico conhecido como tecnicismo³¹. Na configuração atual, a influência do privado na educação pública é sentida de maneira mais intensa dentro dos espaços escolares, pois observa-se o surgimento de uma nova forma de tecnicismo, que desponta fazendo alusão à “teoria de responsabilização”, da meritocracia e do gerencialismo, com a mesma tecnicidade que apresenta as expectativas de aprendizagem medidas pelos testes padronizados, de acordo com os processos de gerenciamento do trabalho pedagógico que é feito via controle pelo processo, oferta de bônus e punições (FREITAS, 2012).

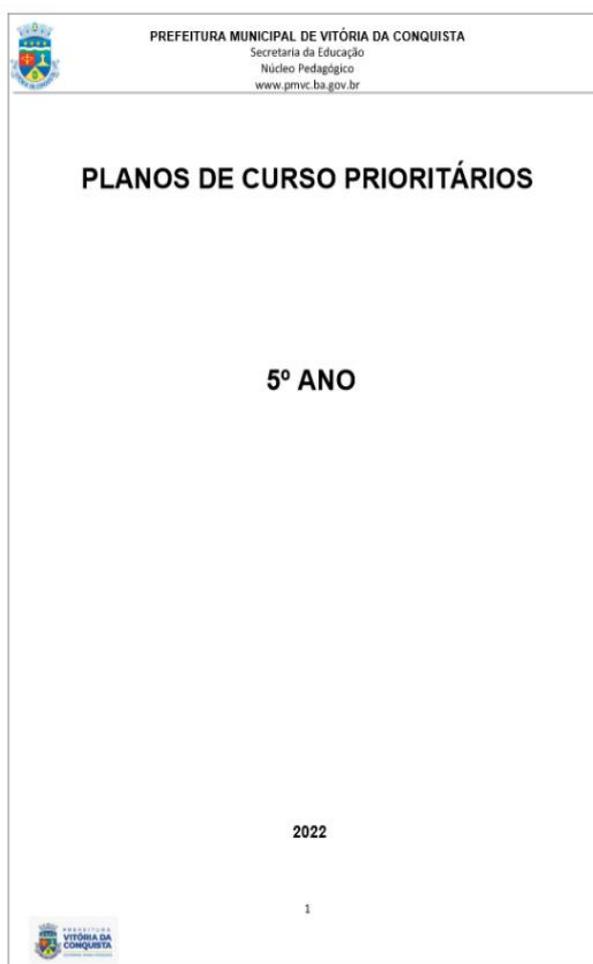
A implementação da BNCC e o uso mais intenso das ferramentas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com maior predominância na educação no contexto da

³¹ De acordo com Menezes (2001), o Tecnicismo é uma linha de ensino, adotada no Brasil por volta de 1970. Sua ênfase é dada excessivamente para a tecnologia educacional e os professores e alunos são meros executores e receptores de projetos elaborados por outras pessoas de maneira autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinavam. Cabe aos alunos assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor.

pandemia do covid-19, fez crescer o uso de plataformas digitais como ferramenta de auxílio às práticas de escolarização em todo o país, resultando na intensificação de práticas pedagógicas estruturadas em função da pedagogia neotecnicista.

Em 2019, a partir da implementação da BNCC nas escolas do campo no município de Vitória da Conquista, o currículo adotado na rede foi unificado para todas as escolas da cidade e do campo. No momento atual, a SMED trabalha com um currículo denominado de Plano de Cursos Prioritários. Como podemos verificar na Figura 11, que segue:

Figura 11 — Capa do Plano de Curso Prioritários do 5º ano



Fonte: SMED (2022).

As duas primeiras páginas apresentam resumidamente a BNCC, discorrendo sobre as habilidades, os objetos de conhecimentos e as unidades semânticas, explicando os códigos alfanuméricos utilizados, como é possível observar nas Figuras 12 e 13, adiante:

Figura 12 — Duas primeiras páginas do Plano de Curso Prioritário


PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA
 Secretaria da Educação
 Núcleo Pedagógico
 www.pmvv.ba.gov.br

PLANO DE CURSO – 5º ANO – 2022



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação Básica.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**.

Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**.

2


PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA
 Secretaria da Educação
 Núcleo Pedagógico
 www.pmvv.ba.gov.br

HABILIDADE DA BNCC



Mas, como interpretar uma habilidade?
 Vamos entender...

ESTRUTURA DA HABILIDADE - 5º ANO

(EF15LP01) identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.



3

Fonte: SMED (2022).

A Figura 13, a seguir, apresenta a parte referente ao componente de Língua Portuguesa do Plano de Curso da rede municipal, como é possível verificar, nele já consta a unidade temática, os objetos de conhecimentos e as habilidades. Cada habilidade aparece com seus respectivos códigos alfanuméricos, sendo que os Planos de Curso de todos os módulos do segmento I seguem a mesma formatação e constam das mesmas partes.

Figura 13 — Plano de Curso de Língua Portuguesa

| LÍNGUA PORTUGUESA | | |
|--|---|--|
| UNIDADE TEMÁTICA | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| ANÁLISE LINGÜÍSTICA E SEMÍÓTICA | <ul style="list-style-type: none"> Consciência grafofonêmica | (EF02LP03) Ler e compreender palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f,v,t,d,p,b,j,g,r,c,s,h) e correspondências regulares contextuais (C e Q; E e O, I e U, E e I, O e U, ÆO e AM, em posição átona em final de palavra). |
| | <ul style="list-style-type: none"> Estratégia de leitura | (EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto. (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita | (EF03LP08) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal). (EF03LP09) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal). |
| | <ul style="list-style-type: none"> Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão. | (EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Contação de histórias | (EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor. (EF35LP28) Declamar poemas, com |

Fonte: SMED (2022).

Como podemos verificar ao observar nas Figuras 11, 12 e 13 relativas ao Plano de Curso Prioritário da rede municipal de Vitória da Conquista, a BNCC não é a base, mas é o próprio currículo da rede municipal. Na organização adotada, as unidades temáticas, os objetos de conhecimentos e as habilidades foram compilados na íntegra e agrupados de acordo com cada ano/módulo.

No Quadro 12, adiante, apresentamos uma comparação entre BNCC e o Plano de Curso Prioridades no que se refere às Habilidades que estão definidas para o 5º ano do ensino fundamental no Plano de Curso da SMED, estas são as mesmas que estão prescritas na BNCC (SMED, 2022).

Quadro 12 — Comparação entre BNCC e o Plano de Curso Prioridades quanto ao número das habilidades

| Número de Habilidades Específicas para o 5º ano do Ensino Fundamental | | |
|---|----------------|----------------------------|
| Disciplina | BNCC | Plano de Curso Prioridades |
| Língua Portuguesa | 28 habilidades | 28 habilidades |
| Matemática | 25 habilidades | 25 habilidades |
| Ciências | 13 habilidades | 13 habilidades |
| História | 10 habilidades | 10 habilidades |

| Número de Habilidades Específicas para o 5º ano do Ensino Fundamental | | |
|---|----------------|----------------------------|
| Disciplina | BNCC | Plano de Curso Prioridades |
| Geografia | 12 habilidades | 12 habilidades |

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da BNCC e do Plano de Curso Prioridades (SMED, 2022).

Dessa maneira, percebemos que a educação no município de Vitória da Conquista, tanto na cidade quanto no campo não difere de outras realidades em que “[...] os sistemas educacionais começam a ser moldados para esse “novo mundo”, que na realidade é o velho mundo do capital sofrendo alterações em seu processo produtivo e que necessita da superestrutura para tal feito” (LIMA, 2019, p. 48, grifos do autor). A BNCC que deveria ser uma orientação para a construção dos currículos, diante dos documentos analisados, tornou-se literalmente o currículo da rede municipal de Vitória da Conquista.

4.5 A prática pedagógica dos professores das escolas do campo

No bojo das atuais políticas curriculares em que a BNCC, como currículo prescrito, mediante Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, passa a ser deliberada, devendo ser respeitada de maneira obrigatória na Educação Básica (ao longo das etapas e respectivas modalidades) vemos o fechar de um ciclo que foi construído com a intenção de fortalecer e legitimar a imposição curricular a serviço das avaliações censitárias de larga escala. De fato, cabe aos professores e alunos o papel central na efetivação do currículo, sendo que “o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo” (SACRISTÁN, 2017, p. 165).

No entanto, como isso pode acontecer numa realidade em os professores perderam a autonomia de construir propostas mais adequadas segundo a necessidade de seus educandos e das comunidades em que eles estão inseridos? A professora Dália deixa claro que não tem autonomia para construir projetos para a escola, em relação a isso ela relata: “*A gente não tem essa autonomia pra fazer esse projeto por conta de todos os projetos que já vem prontos, mecanizados, padronizados. São projetos mecanizados e a gente não tem autonomia de troca*”.

O que vemos é um engessamento da atividade docente e uma total falta de autonomia no que se refere ao currículo e às atividades realizadas no cotidiano das escolas do campo do município de Vitória da Conquista. No momento atual, de predomínio dos materiais padronizados, organizados pelos especialistas e consultorias educacionais, o papel do professor está mais associado a um técnico que deve seguir etapas e executar bem a atividade

proposta. Como menciona Freitas (2012, p. 394), “O apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno”.

Levando em consideração que o professor regente ministra apenas as aulas de língua portuguesa e matemática, o foco do seu trabalho está no letramento alfabético e matemático e na fluência leitora. O material disponibilizado pela SMED/escola como suporte para a realização das aulas é: o livro didático e os materiais estruturados pelos projetos adotados para cada ano. No caso do 5º ano, existem dois projetos sendo postos em prática, o projeto *Educar Pra Valer* e o *Aprova Brasil*, ambos possuem materiais para os alunos e professores e cronogramas especificamente detalhados, constando as atividades a serem desenvolvidas em cada aula.

Nas ACs na escola com o coordenador ou na SMED com os coordenadores da secretaria ou especialistas da Editora Moderna, do *Educar Pra Valer*, e das demais empresas consultoras, os professores recebem apoio técnico para a utilização do material, como também são informados sobre as metas a serem alcançadas e os prazos para a realização de cada caderno de atividade. Na Figura 14, adiante, apresentamos o cronograma de atividades do Aprova Brasil, 5º ano (SMED, 2022).

Figura 14 — Atividade Aprova Brasil (5º ano)

| PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA | |
|--|-----------------|
| Secretaria Municipal de Educação www.pmvc.ba.gov.br | |
| ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS 5º ANO - 2022 | |
| ATIVIDADES APROVA BRASIL 2022 | |
| • REUNIÃO TÉCNICA APROVA BRASIL | ➤ 16/03/2022 |
| • LANÇAMENTO OFICIAL DO PROJETO APROVA BRASIL-REDE | ➤ 18/03/2022 |
| BLOCO 1 28/03 a 18/05/2022 | |
| • Lição 1 – LP - 5º ano/ Lição 1 - MAT - 5º ano | ➤ 28 e 29/03 |
| • Lição 2 – LP - 5º ano/ Lição 2 - MAT - 5º ano | ➤ 04 e 05/04 |
| • Lição 3 – LP - 5º ano/ Lição 3 - MAT - 5º ano | ➤ 11 e 12/04 |
| • Lição 4 – LP - 5º ano/ Lição 4 - MAT - 5º ano | ➤ 18 e 19/04 |
| • Lição 5 – LP - 5º ano/ Lição 5 - MAT - 5º ano | ➤ 25 e 26/04 |
| • Aplicação de Simulado 1 - LP-5º ano/ MAT - 5º ano | ➤ 02 a 05/05 * |
| • Lançamento de Resultados na Plataforma | ➤ 02/ A 09/05 |
| • Momento de Revisão do Bloco 1 | ➤ 10 a 13/05 |
| • Devolutiva LP – MAT . | ➤ 18/05 |
| BLOCO 2 16/05 a 20/07/2022 | |
| • Lição 6 – LP - 5º ano/ Lição 6 - MAT - 5º ano | ➤ 16 e 17/05 |
| • Lição 7 – LP - 5º ano/ Lição 7 - MAT - 5º ano | ➤ 23 e 24/05 |
| • Lição 8 – LP - 5º ano/ Lição 8 - MAT - 5º ano | ➤ 30 e 31/05 |
| • Lição 9 – LP - 5º ano/ Lição 9 - MAT - 5º ano | ➤ 06 e 07/06 |
| • Lição 10 – LP - 5º ano/ Lição 10 - MAT - 5º ano | ➤ 13 e 14/06 |
| • Aplicação de Simulado 2 - LP-5º ano/ MAT - 5º ano | ➤ 20 a 22/06 * |
| • Lançamento de Resultados na Plataforma | ➤ 11 a 12/07 |
| • Momento de Revisão do Bloco 2 | ➤ 13 a 15/07 |
| • Devolutiva LP – MAT . | ➤ 20/07 |
| BLOCO 3 18/07 a 14/09/2022 | |
| • Lição 11 – LP - 5º ano/ Lição 11 - MAT - 5º ano | ➤ 18 e 19/07 |
| • Lição 12 – LP - 5º ano/ Lição 12 - MAT - 5º ano | ➤ 25 e 26/07 |
| • Lição 13 – LP - 5º ano/ Lição 13 - MAT - 5º ano | ➤ 01 e 02/08 |
| • Lição 14 – LP - 5º ano/ Lição 14 - MAT - 5º ano | ➤ 08 e 09/08 |
| • Lição 15 – LP - 5º ano/ Lição 15 - MAT - 5º ano | ➤ 16 e 17/08 |
| • Aplicação de Simulado 3 - LP-5º ano/ MAT - 5º ano | ➤ 22 a 25/08 * |
| • Lançamento de Resultados na Plataforma | ➤ 22 a 30/08 |
| • Momento de Revisão do Bloco 3 | ➤ 31/08 a 02/09 |
| • Devolutiva LP – MAT . | ➤ 14/09 |
| BLOCO 4 12/09 a 23/11/2022 | |
| • Lição 16 – LP - 5º ano/ Lição 16 - MAT - 5º ano | ➤ 12 e 13/09 |
| • Lição 17 – LP - 5º ano/ Lição 17 - MAT - 5º ano | ➤ 19 e 20/09 |
| • Lição 18 – LP - 5º ano/ Lição 18 - MAT - 5º ano | ➤ 26 e 27/09 |
| • Lição 19 – LP - 5º ano/ Lição 19 - MAT - 5º ano | ➤ 03 e 04/10 |
| • Lição 20 – LP - 5º ano/ Lição 20 - MAT - 5º ano | ➤ 10 e 11/10 |
| • Aplicação de Simulado 4 - LP-5º ano/ MAT - 5º ano | ➤ 17 a 20/10 * |
| • Lançamento de Resultados na Plataforma | ➤ 17 a 25/10 |
| • Momento de Revisão do Bloco 4 | ➤ 24 a 27/10 |
| • Devolutiva LP – MAT . | ➤ 23/11 |

Fonte: SMED (2022).

Como podemos verificar, é um material todo organizado de acordo com as habilidades da BNCC, com orientações gerais e específicas, todo estruturado e pronto para ser posto em prática na sala de aula, cabendo aos professores apenas seguir os passos determinados e aplicar. Os cadernos do aluno apresentam as atividades de cada aula, semana e caderno, como apresentado na Figura 15, que segue:

Figura 15 — Cronograma *Educar Pra Valer* – Vitória da Conquista (2022)

| CRONOGRAMA EDUCAR PRA VALER - VITÓRIA DA CONQUISTA | |
|--|-------------------------|
| ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL - 4º E 5º ANO 2022 | |
| 4º E 5º ANO CADERNO 1 – Educar pra Valer- LÍNGUA PORTUGUESA - 2022 | |
| Atividade 1; Atividade 2; Atividade 3. | 13/06 a 17/06 |
| Atividade 4; Atividade 5; Atividade 6. | 20/06 a 22/06 |
| Atividade 7; Atividade 8; Atividade 9. <i>casa.</i> | 11/07 a 15/07 |
| Atividade 10; Atividade 11; Atividade 12. | 18/07 a 22/07 |
| Atividade 13; Atividade 14; Atividade 15. | 25/07 a 29/07 <i>06</i> |
| Atividade de Revisão 1- Caderno 1 | 01/08 a 05/08 |
| Atividade 16; Atividade 17; Atividade 18. | 08/08 a 12/08 |
| Atividade 19; Atividade 20; Atividade 21. | 16/08 a 19/08 |
| Atividade 22; Atividade 23; Atividade 24; | 22/08 a 26/08 |
| Atividade 25; Atividade 26; Atividade 27. | 29/08 a 02/09 |
| Atividade 28; Atividade 29; Atividade 30. | 05/09 a 09/09 |
| Atividade de Revisão 2- Caderno 1 | 12/09 a 16/09 |
| CADERNO 1 – Educar pra Valer- MATEMÁTICA – 2022 | |
| Atividade 1; Atividade 2; Atividade 3. | 13/06 a 17/06 |
| Atividade 4; Atividade 5; Atividade 6. | 20/06 a 22/06 |
| Atividade 7; Atividade 8; Atividade 9. | 11/07 a 15/07 |
| Atividade 10; Atividade 11; Atividade 12. | 18/07 a 22/07 |
| Atividade 13; Atividade 14; Atividade 15. | 25/07 a 29/07 |
| Atividade de Revisão 1- Caderno 1 | 01/08 a 05/08 |
| Atividade 16; Atividade 17; Atividade 18. | 08/08 a 12/08 |
| Atividade 19; Atividade 20; Atividade 21. | 16/08 a 19/08 |
| Atividade 22; Atividade 23; Atividade 24; | 22/08 a 26/08 |
| Atividade 25; Atividade 26; Atividade 27. | 29/08 a 02/09 |
| Atividade 28; Atividade 29; Atividade 30. | 05/09 a 09/09 |
| Atividade de Revisão 2- Caderno 1 | 12/09 a 16/09 |

(continua)



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Secretaria Municipal de Educação

www.pmvc.ba.gov.br

CRONOGRAMA EDUCAR PRA VALER - MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA
4º ANO - ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL
2022

| 4º ANO | CADERNO 2 – Educar pra Valer- LÍNGUA PORTUGUESA - 2022 |
|--|--|
| Atividade 1; Atividade 2; Atividade 3. | 03 a 04/11 |
| Atividade 4; Atividade 5; Atividade 6. | 07 a 11/11 |
| Atividade 7; Atividade 8; Atividade 9. | 16 a 19/11 |
| Atividade 10; Atividade 11; Atividade 12 ; Atividade 13. | 21 a 25/11 |
| Atividade 14; Atividade 15. | 28 a 30/11 |
| Atividade de Revisão 1- Caderno 2 | Aplicar como atividade extraclasse |
| Atividade 16; Atividade 17; Atividade 18. | 01 a 02/12 |
| Atividade 19; Atividade 20; Atividade 21; Atividade 22;. | 05 a 09/12 |
| Atividade 23; Atividade 24; Atividade 25; Atividade 26;. | 12 a 16/12 |
| Atividade 27; Atividade 28; Atividade 29; Atividade 30. | 19 a 23/12 |
| Atividade de Revisão 2- Caderno 2 | 26 a 28/12 |

Fonte: Educar Pra Valer (2022).

De acordo com essas orientações, as atividades a serem desenvolvidas pelos professores já estão bem definidas. Durante a semana, o professor deve trabalhar três atividades de língua portuguesa e três atividades de matemática, além do treino diário da fluência leitora dos alunos³².

Os dois projetos se estruturam em função das matrizes e referências da BNCC. O *Educar Pra Valer* prioriza a matriz de referência para o 2º e 5º anos, como é possível observar nos anexos E, F, G e H. Conforme estudos de Felipe (2020), as Matrizes de Referência representam a primeira ação de padronização posta em prática no Brasil desde 1997, quando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passou a operar com esses

³² Nos limites desse texto não seria possível abordar detalhadamente o trabalho proposto pelo *Educar Pra Valer* em relação à leitura fluente. A coordenação escolar é responsável por realizar o teste de leitura mensalmente com todos os alunos. O teste consta de um banco de palavras, algumas frases e um texto (textos diferentes de acordo com o ano). O aplicador do teste (coordenador) solicita que o aluno leia o texto, caso ele não consiga poderá ler as frases ou as palavras. A avaliação leva em consideração o tempo, prosódia (ritmo e entonação) precisão (número máximo de erros).

instrumentos, induzindo, desde então, ao alinhamento dos currículos das escolas aos descritores e às competências nelas estabelecidas, estabelecendo a relação avaliação-currículo.

Ainda segundo a autora,

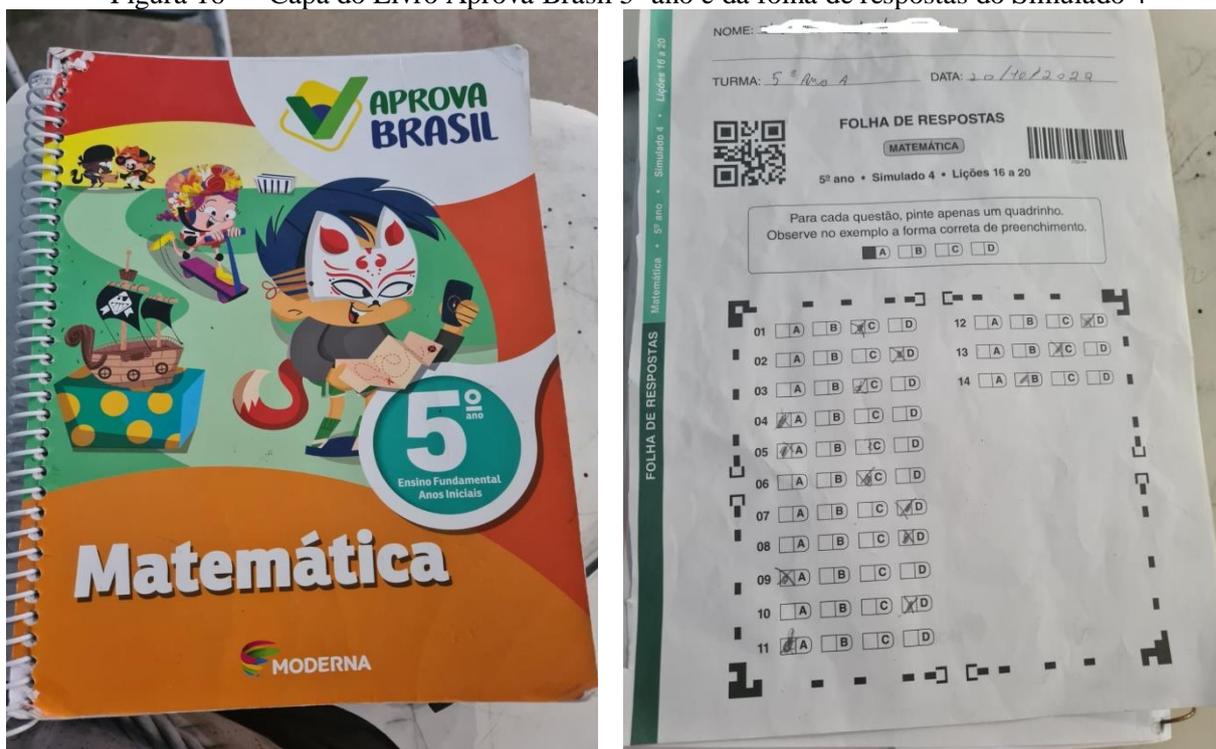
A padronização de conhecimentos, habilidades e competências induzida pelas Matrizes de Referência do Saeb e formalizada pela Base Nacional Comum Curricular representou, do ponto de vista da agenda global, a consolidação de um ciclo de reformas educativas, erigidas de orientações políticas mais amplas, que articulam conhecimento técnico-científico e doutrinas político-econômicas de ajustamento e de contenção da subversão, à atual ordem que vem governando a existência coletiva nos países centrais e periféricos do capitalismo (FELIPE, 2020, p. 90).

Nessa ordem atual, as peculiaridades e necessidades próprias dos sujeitos deixam de ter importância. O que está em jogo é formar o cidadão adaptado às novas exigências da sociedade pós-moderna e do mercado de trabalho. O trabalhador deve estar preparado para um contexto de constantes mudanças, sendo ele: flexível, criativo, multifuncional, sintonizado com a tecnologia e buscando sempre a atualização. O conhecimento, assim, assume a função pragmática de preparar para o agora.

A Educação do Campo, como movimento que busca ressignificar a prática formativa nos espaços escolares campestres, deve ser esquecida, banida, pois não tem razão de existir nessa nova conjuntura econômica, social, política, ideológica. Dessa forma, a BNCC é generalista, todos precisam de uma mesma coisa, se preparar e tentar a todo custo atender o que é determinado pela estrutura cruel do neoliberalismo, se adequar às suas demandas, quem não conseguir é porque não teve competência e estará fora do mercado competitivo de trabalho. A atuação dos professores, na maioria das vezes, fica reduzida à tarefa de seguir um planejamento já estruturado, com material padronizado, produzido por especialistas dos projetos que a rede municipal fez adesão, como o *Educar Pra Valer* e o *Aprova Brasil*.

Durante nossas observações, foi possível verificar como o professor utiliza os materiais prescritos pelas empresas contratadas pela SMED de Vitória da Conquista. Na observação realizada com uma turma do 5º ano, no dia 20 (vinte) de outubro de 2022, registramos que os estudantes estavam respondendo a um simulado do *Projeto Aprova Brasil*, referente às lições 16-20, do livro de matemática. As Figuras 16 e 17, a seguir, constam da capa do livro utilizado na aula (*Aprova Brasil 5º ano*) e da folha de respostas do Simulado 4, assinalada por um estudante.

Figura 16 — Capa do Livro Aprova Brasil 5º ano e da folha de respostas do Simulado 4

Capa do Livro de Matemática
Aprova Brasil 5º anoFolha de Respostas do Simulado 4, assinalada por
um estudante

Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Além disso, nessa situação, foi possível verificar o desconforto dos estudantes com a realização da atividade, apesar de ser o simulado de número 4, não pareciam estar tranquilos. Registramos poucas falas mencionando as dificuldades das questões, entretanto, no gestual das faces e do corpo, era possível verificar inquietações que nos levaram a inferir sobre e a falta de domínio com aquela atividade. Naquele momento, refletimos sobre o desabafo da professora Cravo: “Às vezes a gente até pensa em fazer uma avaliação diferente, mais humanizada, mas isso não conta para as avaliações externas, existe uma cobrança para os professores que se estendem para os alunos”.

A realização dos projetos e das avaliações externas é uma exigência atual imposta às escolas, aos professores e aos alunos, pela SMED que é a responsável por introduzir e supervisionar a realização dos projetos, atividades e avaliações, por meio da atuação dos seus profissionais (coordenadores, superintendentes) e da equipe gestora da escola (diretor, vice-diretores e coordenação escolar). Não existe segunda opção, os projetos devem acontecer conforme determinado e sua implementação passa por monitoramento constante.

Uma dessas atividades obrigatórias, que tivemos a oportunidade de acompanhar durante as observações, foi a realização dos simulados, um do 5º ano, descrita anteriormente e a que ocorreu no dia (27) vinte e sete de julho de 2022, com a turma do 2º ano. Na figura 17 e 18, que seguem, aparecem as imagens do instante em que os alunos do 2º ano estão recebendo as orientações para a realização de uma avaliação externa. Na figura 18, é possível observar a primeira folha dessa avaliação.

Figura 17 — Alunos organizados para fazer a avaliação



Fonte: acervo da Pesquisadora (2022).

Figura 18 — Primeira folha, com a questão exemplo da 1ª Avaliação Formativa (CAED)³³

The image shows a document titled "1ª Avaliação Formativa" (2022) for "LÍNGUA PORTUGUESA" in the "2º ano do Ensino Fundamental". It includes a QR code and a field for the student's name, which has "NOME DO ALUNO(A)" written in it. To the right, there is a question: "Veja a figura abaixo." followed by a drawing of a cartoon character. Below the drawing is the question "Qual é o nome dessa figura?" with four options: CASA, FADA, GATA, and VACA, each with an unchecked checkbox.

Fonte: acervo da Pesquisadora (2022).

Um dos primeiros desafios da maioria dos estudantes presentes naquela ocasião foi realizar a escrita do próprio nome. Boa parte dos estudantes não apresentava ainda tal habilidade formada. A maioria registrou apenas o primeiro nome apresentando dificuldade, já para outros foi necessário que a professora realizasse essa tarefa para eles. Durante a realização da avaliação, apesar dos esforços da professora aplicadora, muitos alunos se mostraram perdidos, alheios ao que estava acontecendo. Outros distraídos e alguns preocupados. Um número pequeno de estudantes parecia compreender as orientações e acompanhar o desenvolvimento da atividade. A forma de organização em fileiras para a aplicação da atividade foi outro fator que nos chamou a atenção, uma maneira de familiarizar os estudantes a outras formas perversas de avaliação.

³³ O Sistema de Monitoramento do programa Novo Mais Educação é resultado da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora, e tem como principal objetivo realizar o monitoramento da execução do Programa nas redes e escolas públicas brasileiras, por meio da produção de informações sobre o seu real desenvolvimento (BRASIL, 2018). Conferir em: portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/sistema-de-monitoramento.

Ao proceder à análise do material analisado, podemos verificar que a prática docente está organizada em consonância com os materiais padronizados, de acordo com a BNCC e que visam a atender as avaliações em larga escala. Além desses materiais, verificamos a utilização de outros livros didáticos, esses também consonantes com a BNCC.

No contexto atual, os docentes participantes dessa investigação demonstram estarem perdendo, juntamente com os alunos, seus espaços como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, além disso, tornando-se responsáveis apenas por executarem as atividades padronizadas e mecanizadas organizadas pelos especialistas de projeto e/ou proposta da vez. Sua atribuição é levar os estudantes a alcançarem o sucesso nas avaliações externas. Como elemento responsável por operacionalizar essa política, a cada dia, o docente está sendo mais cobrado, vigiado e, muitas vezes, punido.

São frequentes as ações que responsabilizam as escolas e os professores pelos resultados dos estudantes nas avaliações, a publicização dos resultados e ranqueamento das escolas. Dentro dessa lógica, ocorre também a compensação das escolas e professores que conseguem melhorar as médias e atingirem as metas estabelecidas por meio de bônus.

Instauram-se, assim, os ideais neoliberais materializados por meio da concorrência, individualismo e competitividade exacerbada, diluindo-se a perspectiva de processos educativos humanizadores, coletivos e pautados na projeção de uma sociedade mais inclusiva, harmoniosa e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho a impressão

Que já disse tudo.

E tudo foi tão de repente...

(LEMISKI, 2013).

Este estudo teve como principal objetivo analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem impactado o currículo e a organização do trabalho pedagógico dos docentes das escolas do campo da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Com esse intuito, buscamos, ainda, identificar os impactos da BNCC para a prática pedagógica nas escolas do campo; investigar a Proposta Pedagógica e o currículo das escolas do Campo da rede municipal de Vitória da Conquista, tal como analisar como a BNCC está materializada nas práticas pedagógicas dos docentes dessas escolas.

A implementação da BNCC nas escolas do campo da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista aconteceu concomitantemente a uma reconfiguração no sistema educacional que lhe desse sustentação. Essa nova configuração se caracteriza pela presença de consultorias e implantação de projetos pedagógicos padronizados, como o *Educar Pra Valer* e o *Aprova Brasil*, também, com a presença de um novo profissional nas escolas, o professor pedagogo.

Outra constatação que se desvelou por meio da nossa investigação é que a educação oferecida aos alunos campesinos se configura por estar centrada nos valores urbanocentros e na BNCC, muito embora seja ofertada no espaço do campo, não pode ser considerada uma educação do campo, tal qual foi gestada pelos movimentos sociais populares e que deve ser garantida às populações campesinas, assegurada, inclusive, no conjunto de dispositivos legais que abordam a educação do campo.

De acordo com os dados analisados nessa pesquisa, produzidos por meio das entrevistas e observações, quanto à formação específica para a atuação dos professores nas escolas do campo, é possível constatar que ainda existe uma lacuna nessa formação. Na formação inicial dos professores nos cursos de pedagogia, quando ocorre a formação para a Educação do Campo é parcial e limitada, reduzindo-se, na maioria das vezes, à oferta de uma disciplina. As ações de formação continuada propostas pelo sistema de ensino do município de Vitória da Conquista não são direcionadas para abordar os princípios e peculiaridades, bem como as práticas específicas voltadas para essa temática.

Essa nova configuração quanto à divisão do trabalho pedagógico entre os professores pedagogos e os professores regentes se desenvolve por meio da subalternização da atividade docente, com a diferenciação do trabalho e remuneração dos professores pedagogos, o que gera mal-estar e divisão entre os profissionais dentro da escola.

Os dados dessa pesquisa ainda evidenciam que o trabalho pedagógico realizado pelos professores nas escolas do campo da rede municipal de Vitória da Conquista se desenvolve com base na BNCC e nos materiais padronizados produzidos pelos especialistas dos projetos *Educar Pra Valer* e o *Aprova Brasil*. Os professores recebem material apostilado para a aplicação com os alunos, acompanhado de um cronograma estabelecido pelos projetos.

Tendo em vista essa configuração, o trabalho pedagógico está acontecendo de maneira engessada, retirando dos professores e das escolas a autonomia em planejar suas ações educativas no sentido de atender as reais necessidades dos educandos camponeses. O trabalho pedagógico tem com foco principal as metas e as estratégias que visam a alcançar os resultados esperados nas avaliações em larga escala e as notas do IDEB.

Como é notório perceber, urge propostas de educação para as populações do campo mais emancipatórias e de acordo com o que esses coletivos necessitam. Tais proposições precisam ser gestadas dentro das unidades escolares, uma vez que estas possuem realidades distintas. Sendo assim, entendemos que o fortalecimento das discussões coletivas das comunidades escolares para a formulação e reformulação dos projetos políticos e pedagógicos — que traduzam as suas concepções e necessidades educativas — poderá ser um caminho para que as escolas do campo do município consigam transitar para o atendimento dos princípios delineados pelo movimento por uma educação do Campo.

Também apontamos a necessidade da própria SMED de Vitória da Conquista oportunizar momentos para que, coletivamente, os educadores das unidades escolares possam se dedicar à construção do PPP, refletindo, analisando, escolhendo e validando propostas mais adequadas para essas escolas.

Concluimos, reafirmando que a implementação da BNCC nas escolas do campo do município de Vitória da Conquista impactou fortemente o currículo e a organização do trabalho pedagógico, tal como a realidade dessas escolas, retirando dos professores e das escolas a autonomia para construir de maneira coletiva propostas mais adequadas para os educandos de cada unidade escolar.

Destacamos que a pesquisa desenvolvida aponta desdobramentos e possíveis formulações de outros questionamentos. Desejamos que esse estudo possa contribuir para outras investigações que tragam como principal temática a educação do campo e suas

propostas curriculares e, dessa maneira, que possamos ampliar as produções acadêmicas e discussões sobre essa temática tão relevante para o campo da educação.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018 ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org, Acesso em: 15 de set. de 2022.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC PELO Conselho Nacional De Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, p. 28-33, 2018.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC PELO Conselho Nacional De Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- ALMEIDA, Alberto Alexandre Lima; DAMACENO, Maria Francinete. O neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão. **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 10, n. 2, p. 40-46, 2015.
- ALMEIDA, Alberto Alexandre Lima; DAMASCENO, Maria Francinete. O Neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão. Universidade UNG. **Revista Educação**. v.10, n.2. 2015, páginas 40-46.
- ALVES, Francisco Cordeiro. **Diário-um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas**. Millenium, p. 222-239, 2001. Instituto politécnico de Viseu. Disponível em: www.ipv.pt/millenium/millenium29/30. Acesso em: 25, abril, 2018.
- ANDRADE, Clériston José da Silva; CUSATI, Iracema Campos; SANTOS, Paulo César Marques de Andrade. Os impactos do PNE e da BNCC sobre a formação dos professores e a autonomia das escolas. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 6, e021017, p. 1-13, 2021. Disponível: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br>
- APROVA BRASIL**. Uma plataforma feita para sua rede de ensino: Monitore os resultados dos estudantes para intervir onde for necessário. Disponível em: <https://projetoaprovabrasil.com.br>. Acesso em: 20 de maio de 2022.
- ARAUJO, F.; ADRIÃO, T. (2022). Riscos iminentes de privatização da educação básica: reflexões sobre conjuntura, a LDB e o novo Fundeb. **Retratos Da Escola**, 15(33), 767–785. <https://doi.org/10.22420/rde.v15i33.1312>
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AZEVEDO, Luyanne Catarina Lourenço de; GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. Diversidade e Diferença nos Currículos de Geografia da Base Nacional Comum Curricular. **Diálogos críticos - Volume 4: Diversidade e autonomia x padronização e controle na educação pública: projetos em disputa**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Da luta às políticas do Campo: Caracterização da Educação e da Escola do Campo. XXII EPENN **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, GT26 – Educação do Campo**. 28 a 31 de outubro de 2014. Natal/RN. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br > 2016/08 >>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celí. A ofensiva dos reformadores empresariais E a resistência de quem defende a educação pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

BRASIL, Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacional.mec.gov.br>. Acesso em 19/09/2020.

BRASIL. CNE. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução** n. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/.../handle/id/518231/CF88 Livro EC9>. Acesso em 15 de junho de 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais**. Lei Nº 9393/96. Brasília: MEC, 1996. Acesso em: portaldomec.com.br. Acesso em: 18/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta**. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa, 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 36/2001 - **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2001

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 13.005. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 18/09/2020.

BRASIL. Presidência da República. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

CALDART, Roseli Salet. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salet. Educação do Campo. CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *In: **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salet. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab, Edu. Saúde**, Rio de Janeiro, V.7, n.1, p. 35-64. Mar/jun. 2009.

CALDART, Roseli Salet. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, julho 2015. Disponível em: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=280289>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

CALDART, Roseli Salet. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salet. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salet (org.). Brasília, DF. **Articulação nacional Por Uma Educação do Campo**, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CHAVES, Helena Lúcia Augusto Chaves; GEHLEN, Vitória Régia Fernandes. Estado, políticas sociais e direitos sociais: descompasso do tempo atual. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 135, p. 290-307, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

CHAVES, Micksilane Teixeira Prado. **Evasão e permanência na educação de jovens e adultos: um estudo no distrito rural de São Sebastião – Vitória da Conquista – BA**. Micksilane Teixeira Prado Chaves, 2017. Orientador (a): Dra. Sheila Cristina Furtado Sales. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2017. Inclui referência F. 112 – 116.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo: Brasil, 2021**. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino – Goiânia: CPT Nacional, 2022. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br>

CÓSSIO, Maria de Fátima. Avaliação em larga escala e as novas formas de regulação da educação nacional. *In: **Congresso nacional de avaliação educacional (CONAVE)***, 3., 2014, Bauru/SP. Anais...Bauru, UNESP, 2014, p.1-14.

COSTA, Alexandre Bernardino. Prefácio. **A Luta pela Terra, Água, Florestas e o Direito Programa de Formação Permanente**. Programa de Formação Permanente, Volume 2. Editora Lumen Juris. Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, L. M. da; BATISTA, M. do S. X. O currículo na perspectiva da educação do campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–15, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58081. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58081>. Acesso em: 30 abr. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. **BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. (Org.) AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. Recife: ANPAE, 2018.

EDUCAR PARA VALER. Associação Bem Comum, 2021. Disponível em: <https://abemcomum.org/programa-educar-para-valer>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

FELIPE, Eliana da Silva. **Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar**. Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. *In*: KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete (orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas – **Coleção Por Uma Educação do Campo**, n.º 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo Cerioli; CALDART, Roseli Salete. **Texto preparatório Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo Luziânia – GO**, 27 a 31 de julho de 1998.

FERRAZ, Ana Emília de Quadros. SOUTO, Altemar Amaral. AGUIAR Iara Silva. As Vilas do Município de Vitória da Conquista: uma análise das redes. *In*: **VII Congresso Brasileiro** Disponível em: Acesso em: 01 de junho de 2022.

FERRAZ, Ana Emília de Quadros; ROCHA, Altemar Amaral. Apontamentos sobre a população rural no município de Vitória da Conquista. Bahia. *In*: II Simpósio Regional de desenvolvimento rural. São Cristóvão. **Anais II Simpósio regional de Desenvolvimento Rural**, 2012. Disponível em: Acesso em 01/07/2022.

FONEC, FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília, DF: junho/2018. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/Manifesto-20-anos-revisado25.06.2018.pdf> Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

FONEC. **Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília, DF: junho/2018.

FONTANA, Felipe. **Técnicas de pesquisa**. Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. Penápolis: FUNEPE, p. 59-77, 2018.

FORUMDIR. Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. Nota pública. 38º Encontro do FORUMDIR, realizado de 16 a 18 de agosto, 2017. Universidade Federal do Pará. Disponível em: <https://fnpe.com.br/nota-publica-do-forumdir-contraterceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: maio de 2023.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: maio de 2023.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out-dez., 2014, páginas 1085-1114. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx> Acesso em: maio de 2023.

FREITAS, Luís Carlos. Entrevistando o Professor Luís Carlos Freitas. **Boletim educação no/do campo – GEPEC**, Salvador, Bahia, Brasil, dezembro de 2019 — Ano 4, n. 7.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento e Civilização**. V. 2 / Nº 2 / julho 2021 – dezembro 2021. Disponível em: www.e-publicações.uerj.br. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

FURTADO, L. S.; CARMO, E. S. OS Saberes silenciados pelo currículo: a epistemologia e o currículo na Educação do Campo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-8, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.57814>.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. O vazio em Tempos Trágicos: notas sobre políticas públicas no Brasil atual. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 36, n. 72, p. iv-xx, abr. 2022 iv. Disponível em: www.scielo.br

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Plageder, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. Editora Atlas S.A, São Paulo, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza (Orgs.) **Diálogos críticos, volume 3: EAD**, Atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p.195-235.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CAMARGO, Leila Maria; GOMES, Raimunda Kelly; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes. BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** [recurso eletrônico] / Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Átila de Menezes Lima; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

HAUDT, Fabiane Mesquita; RIVATTO, Luciano Brasil. Diretrizes operacionais para a educação básica do campo e as políticas públicas para a educação. Seminário Regional e Fórum de Educação do Campo. **I Seminário Regional de Educação do Campo**. Volume I. Anais do Evento. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/wp-content/uploa...> Acesso em: maio de 2023.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Vitória da conquista (BA)**. Cidades e Estados. População de Vitória da Conquista, 2010. Disponível em: <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/vitoria-da-conquista.html>. Acesso em: 28 de maio de 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2022. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Apresentação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso: 10 de junho de 2022.

JESUS, Antonio Feitosa de; SANTOS, Juliana; ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo. Aspectos gerais da pedagogia histórico-crítica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.3, nº 1, 2019– Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. p. 71-86.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **Agronegócio**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, 260p.

LIMA, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC? UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p.39-71.

LIMA, Átila de Menezes. SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: A grande cartada

para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p.39-71.

LIMA, E. S. Os impactos da BNCC nas políticas de educação do campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58092>

LIMA, Márcia. Uso da entrevista na pesquisa empírica. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo Sesc**, São Paulo/CEBRAP São Paulo, 2016. p. 24-41.

LOPES, Alice Casimiro. APOSTANDO NA PRODUÇÃO CONTEXTUAL DO CURRÍCULO. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. **Apostando na produção contextual do currículo**. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MARTINS, André Silva. “Todos Pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. **31ª Reunião Anual da Anped**. GT09 - Trabalho e Educação. 19 a 22 de outubro de 2008, em Caxambu/MG. Disponível em: 31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2022.

MARTINS, André Silva. “Todos Pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. *In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* congregará, no período de 19 a 22 de outubro de 2008, em Caxambu/MG. GT-09: Trabalho e Educação. Disponível em: 31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf · Arquivo PDF

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Pedagogia do Capital*. *In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MEDEIROS, Ruy. **Distrito de José Gonçalves**. Blog do Paulo Nunes, 1999. 12/03/2013. Disponível em: <http://www.blogdopaulonunes.com/versao3/?p=37313>. Acesso em 03 de junho, 2022.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE E Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. (Org.) AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete pedagogia tecnicista. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/pedagogia-tecnicista/>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.665. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. Acesso em: 30 abr. 2023. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

NETO, Filinto Jorge Eisenbach; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. **XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação SIRSSE, VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, SIPD**, Cátedra/UNESCO. De 28/8 e 31/8, em Curitiba (PR), 2017.

NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.251-272, ago.2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639762> Acesso em: 12 de maio de 2022.

OBSERVATÓRIO DA DEMOCRACIA. **As políticas públicas para a Educação 2019/2020**. Publicado em 09/04/2021. Disponível em: <https://observatorioidademocracia.org.br>

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PERONI, V. M. V. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. **37ª Reunião nacional da ANPED**, 2015, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-18. De 04 a 08 de outubro de 2015. Disponível em: 37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3903.pdf. Acesso em: 17 de junho de 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal; 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, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>.

PMVC, Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Avanços e perspectivas: Agricultura garante qualidade de vida para os moradores da zona rural**. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, 2013. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/avancos-e-perspectivas-agricultura-garante-qualidade-de-vidapara-os-moradores-da-zona-rural/>. Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

PMVC, Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Conheça José Gonçalves:** o mais antigo território do Planalto da Conquista, postado em 21 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/conheca-josegoncalves-o-mais-antigo-territorio-do-planalto-da-conquista/>. Acesso em: 13 de maio. 2022.

PMVC, Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Dados Estatísticos.** Disponível em: Acesso em: 26 de maio. 2022.

PMVC, Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 004/2021.** Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista/Ba. Disponível em <https://www.pmvc.ba.gov.br/wp-content/uploads/Edital-de-Abertura-004.2021-Retificado-em-27-08-2021.pdf>. Acesso: maio de 2022.

PMVC, Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Secretaria Municipal de Educação. **Dados do Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Vitória da Conquista (SMED).** Vitória da Conquista, 2017.

PMVC, Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **SMED apresenta o projeto Aprova Brasil e a coleção Buriti Mirim aos educadores da rede municipal.** Educação. Postado em 22 de março de 2022. Disponível em: <https://www.pmvc.com.br>. Acesso em: dez. de 2022.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação E formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Consultado em: 22 de outubro de 2022.

ROCHA, Atemar Amaral. **Mapa dos Povoados e Vilas no Município de Vitória da Conquista**, 2014.

ROSA, Éderson da. Crise de 1929. **Mundo História**, 2019. Disponível em: <<https://www.mundoedu.com.br/uploads/pdf/538d0e88dd29d.pdf>>. Acesso em: 20 de julho de 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 3. Ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

SAMPAIO, A. V. O; MENEZES, S. de S. M. A memória da feira no distrito de José Gonçalves em Vitória Da Conquista – BA. **Geografares**, [S. l.], v. 1, n. 30, p. 69–85, 2020. DOI: 10.7147/GEO30.27024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/27024>. Acesso em: 26 jun. 2022.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do Campo na perspectiva das diferenças e do respeito aos direitos e saberes dos sujeitos do campo. Live: **Educação, Diversidades e direitos humanis na construção de um currículo crítico.** Prefeitura de Bom Jesus da Lapa, 13 de julho de 2022. Vídeo (2h, 16 min) [Live]. Participação de Professora Dra Nilma Lino Gomes e Dra Arlete Ramos dos Santos. Disponível em: <https://youtube/oixguhndlti>. Acesso em: 20 de jul. de 2022.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do Campo na perspectiva das diferenças e do respeito aos direitos e saberes dos sujeitos do campo. Live: Educação, Diversidades e direitos humanis na construção de um currículo crítico. **Prefeitura de Bom Jesus da Lapa**, 13 de julho de 2022. Vídeo (2h, 16 min) [Live]. Disponível em: <https://youtube/oixguhndlti>. Acesso em 20 de

julho de 2022. Participação de Professora Dra Nilma Lino Gomes e Dra Arlete Ramos dos Santos

SANTOS, Clarice Aparecida dos. *et al.* (Org). **Dossiê educação do campo:** documentos 1998-2018. Editora Universidade de Brasília. Brasília 2020. Disponível em ebook. Formato pdf.

SANTOS, Edelci Cardoso dos; TRINDADE, Antônia Consuêlo. Caderno. JOSÉ GONÇALVES: **Minha terra, minha vida, minha história.** Pesquisa desenvolvida sobre a história do Distrito de José Gonçalves. Vitória da Conquista, agosto de 2006, 39 páginas.

SANTOS, G. S. dos, LAURIA, S. M. F. da S., & SANTOS, A. R. dos. (2022). A educação escolar pública para as populações campestres no município de Vitória da Conquista/Ba: Aspectos históricos e políticas públicas desde os primórdios do século XIX aos dias atuais. **Abatirá - Revista De Ciências Humanas E Linguagens**, 3(5), 78 – 104, 2022. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14427>

SANTOS, Marileuda Fernandes do Nascimento; SILVA, Anne Rocha da; MATEUS, Kergilêda Ambrosio de Oliveira. Percursos históricos da luta pela terra no Brasil: os conflitos no campo e a formação do MST. **VI Seminário Nacional e II seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional-** 24 a 27 de outubro de 2017- Seminário GEPráxis- Vitória da Conquista- Bahia- Brasil, v.6, n.6, p.2744-2756, 2017.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. **Pedagogia histórico-crítica:** que pedagogia é essa? Horizontes, v.36, n2, p.45-56, mai/agos, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2.520>

SANTOS. Eliane Nascimento dos. **A política do Proinfo em escolas do ensino fundamental:** estudo sobre laboratórios de informática em escolas do campo no município de Vitória da Conquista/BA. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista, 2019.

SAVIANNI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ed.rev-Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **A BNCC é lei, o que fazer?** UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) Diálogos Críticos:

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **A Escola, os Professores e as Tecnologias Digitais:** saindo do labirinto das teorias a serviço do capital para uma perspectiva crítico-superadora. UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza;

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019 a. p. 15 -39.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista NERA.** Presidente Prudente. Ano 8, n. 7 pp. 1-21 jul./dez. 2005.

SILVA, Luciene Rocha. A Política Municipal de Educação do Campo em Vitória da

SILVA, M.A. Organismos internacionais e a educação. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SOLUÇÕES MODERNA. **Aprova Brasil**: um projeto que revoluciona a sua rede de ensino, 2021. Disponível em: <https://www.solucoesmoderna.com.br/produtos-de-educacao/aprova-brasil>. Acesso em 20 de maio de 2022.

SOUZA, Francisca Valdeniza Lopes de. Contextualizando o golpe de 2016 e seu impacto nas políticas sociais. **VI Seminário CETROS Crise e mundo do trabalho no Brasil desafios para a classe trabalhador**. 22,23 e 24 de agos. de 2018. Disponível em: www.uece.br/trabalhos_completos.pdf. Acesso em> 20 de janeiro de 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; DE FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis. Política Nacional de Educação: o embate de projetos na educação do campo. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas (Orgs.). **Diálogos críticos**, v. 2.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf . Acesso em: junho de 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades**, 2015. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/downloads/relatorio-de-atividades-2015>. Acesso em: junho de 2022.

TRISTÃO, Ellen. A opção neoliberal do primeiro mandato do governo Lula. **SER Social, Brasília**, v. 13, n. 28, p. 104-128, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br>article.download.pdf>. Acesso e, : 23 de janeiro de 2022.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Fi, 2019.

VIEIRA, Maria Clara. Vouchers para a educação: Entenda os prós e contras. Veja, 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/vouchers-para-a-educacao-entenda-os-pros-e-contras/>. Acesso em: maio de 2023.

VIEIRA, Tayse Santos. **Centro Educacional Moisés Meira**: um lugar para a (re)construção da memória dos profissionais da educação. Orientador (a): Dr^a. Nereida Maria Santos Mafra De Benedicts. 2022. 168f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. Trad: Daniel Grassi- 2 ed. Porto Alegre. Bookman, 2001.

ZIECH, Márcia Eliana. A Educação do Campo na Perspectiva da Educação Popular. **Contexto & Educação** Editora Unijuí. Ano 32 n° 102 Maio/Ago. 2017. p 100-117. <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2017.102.100-117> Acesso em: maio de 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn
Mestranda: Giane Souza dos Santos
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Kergilêda A. de Oliveira Mateus



QUESTIONÁRIO

Gostaria de pedir sua colaboração em responder as questões desse questionário, ele visa identificar informações pessoais e de formação dos participantes da pesquisa intitulada: A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas do campo do município de Vitória da Conquista/Ba. Sua participação é muito importante. Ressaltamos que, a fim de preservar a identidade dos colaboradores, estaremos utilizando codinomes e os seus nomes não serão mencionados na pesquisa.

Muito obrigada pela colaboração!

Nome _____

Gênero: _____

Data de nascimento: ___/___/_____

Tempo de Atuação no magistério _____

Tempo de em escolas do campo _____

Cargo ou Função: _____

01. Formação:

Magistério () Médio () superior

Graduação: Qual _____

() Completa () em curso

Especialização: Qual? _____

() Completa () em curso

Mestrado: Qual? _____

() Completo () Em curso

Doutorado: Qual? _____

() Completo () em curso

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

APÊNDICE B — ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA PARA O COORDENADOR SMED

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA –
UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO –
PPGE_n
Mestranda: Giane Souza dos Santos
Orientadora: Prof^a Dr^a Kergilêda A. de Oliveira Mateus**



**Pesquisa: A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NAS
ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA**

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1) Como acontece/aconteceu o processo de implementação da BNCC nas escolas do campo do Município de Vitória da Conquista?
- 2) Como o/a Sr (a) observa as políticas curriculares para as escolas do campo no contexto atual com a BNCC?
- 3) O município de Vitória da Conquista possui uma Proposta Curricular específica para as escolas do Campo? Em caso afirmativo, com a BNCC a Proposta Curricular para as escolas do Campo do Município de Vitória da Conquista, passou por algum tipo de reformulação? Quais?
- 4) Na opinião do/da Sr (a), quais são os principais impactos da BNCC para a prática docente nas escolas do Campo?
- 5) Você conhece as Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo? As escolas do Campo seguem essa diretriz? Como elas influenciam o currículo das escolas do campo?
- 6) Que motivos levaram você a trabalhar com as escolas do campo?

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

APÊNDICE C — ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA COM A SUPERINTENDENTE E COORDENAÇÃO ESCOLAR



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA –
UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
Mestranda: Giane Souza dos Santos
Orientadora: Prof^a Dr^a Kergilêda A. de Oliveira Mateus**



Pesquisa: **A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA**

ROTEIRO DA ENTREVISTA

01. Como aconteceu/acontece o processo de implementação da BNCC nessa unidade escolar?
02. Como você observa as políticas curriculares para as escolas do campo no contexto atual com a BNCC?
03. O município de Vitória da Conquista possui uma Proposta Curricular específica para as escolas do Campo? Em caso afirmativo, com a BNCC a Proposta Curricular para as escolas do Campo do Município de Vitória da Conquista, passou por algum tipo de reformulação? Quais?
04. Em sua opinião quais são os principais impactos da BNCC para a prática docente nas escolas do Campo?
05. Como o advento da BNCC modificou o seu trabalho de Coordenador Pedagógico?
06. Como está sendo o atendimento das necessidades próprias dos educando do campo tendo em vista o cumprimento da proposta curricular da BNCC?
07. Você conhece as Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo? As escolas do Campo seguem essa diretriz? Como elas influenciam o currículo das escolas do campo?
08. Que motivos levaram você a trabalhar com as escolas do campo?

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

APÊNDICE D — ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA COM OS DOCENTES E PEDAGOGOS



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA –
UESB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO –
PPGE_n**

**Mestranda: Giane Souza dos Santos
Orientadora: Prof^a Dr^a Kergilêda A. de Oliveira Mateus**



**Pesquisa: A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NAS
ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA
ROTEIRO DA ENTREVISTA**

01. Você conhece as Diretrizes Operacionais para as escolas Básicas do Campo? Como teve acesso a esse documento? As Diretrizes Operacionais para as escolas Básicas do Campo influência a sua prática docente? De que maneira?
02. Durante sua formação você estudou sobre a Educação do Campo ou participa/ou de algum curso específico para essa modalidade?
03. Como está sendo o atendimento das necessidades próprias dos educando do campo pela escola e na condução de seu planejamento pedagógico?
04. A BNCC já foi implementada nessa unidade escolar? Como se deu esse processo?
05. No que se refere á Base Nacional Comum Curricular (BNCC), comente como foi ou tem sido o seu contato com essa proposta curricular?
06. A proposta curricular da BNCC alterou de alguma forma a sua prática docente? Como?
07. Como você observa as políticas curriculares para as escolas do campo no contexto atual com a BNCC?
08. Na opinião quais são os principais impactos da BNCC para a sua prática docente nas escolas do Campo?
09. Que motivos levaram você a trabalhar com as escolas do campo?

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

ANEXOS

ANEXO A — RESOLUÇÃO Nº 010/2006. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

RESOLUÇÃO Nº 010/2006

Dispõe sobre as diretrizes para organização do Ensino Fundamental de Educação no Campo.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA, Estado da Bahia, no exercício das atribuições conferidas pelo art. 11, inciso III, da Lei 9394/96, pela Lei municipal nº 648/92, e pelo regimento interno, e tendo em vista tornar efetivo, no âmbito deste Município, o disposto no artigo 205, da Constituição Federal combinado com os artigos 23, 25 e 28 da LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e com o Parecer CEB/CNE, nº 36/2001 e Resolução CEB/CNE nº 01/2002,

RESOLVE:

Art. 1º - O ensino fundamental regular organizar-se-á em dois segmentos:

- I. Segmento I compreenderá cinco módulos.
- II. Segmento II compreenderá quatro módulos.

Parágrafo Único - As classes do Segmento I poderão ser modulares ou multimodulares.

Art. 2º - A Educação Básica do Campo tem por finalidades:

- I. promover o desenvolvimento do educando;
- II. assegurar a formação básica indispensável para o exercício da cidadania;
- III. propiciar meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 3º - A Escola no Campo terá como objetivos:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- V. a qualidade do trabalho pedagógico.

Art. 4º - Cada módulo terá no mínimo 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas, sendo exigida a frequência mínima do aluno de 75% (setenta e cinco por cento) do total mínimo de cada módulo como prerrogativa para aprovação de um módulo para outro.

Art. 5º - O calendário das escolas rurais deverá adequar-se às peculiaridades de cada região, inclusive climáticas e econômicas, conforme o disposto no Artigo 23 Parágrafo II da Lei 9394/96, combinados com os artigos 116 e 117, do Regimento das Escolas Municipais.

Art. 6º - A avaliação é diagnóstica, contínua, processual, participativa e emancipatória, devendo sua concepção ser construída de modo a caracterizar:

- I. observâncias às competências propostas;
- II. reorientação de estudos para os alunos com dificuldade de aprendizagem;
- III. acompanhamento processual a respeito do desenvolvimento do educando;
- IV. predominância dos aspectos formativos sobre os somativos;
- V. subsidiar o professor quanto ao planejamento e ao replanejamento das atividades curriculares;
- VI. possibilitar a classificação de alunos;
- VII. fornecer ao final de cada ano letivo, elementos para emissão de parecer do professor sobre a aprendizagem do aluno.

§ 1º - Entende-se por classificação, nos termos da Lei nº 9394/96, o posicionamento do aluno na forma de organização curricular adotada.

§ 2º - A avaliação da aprendizagem será registrada em ficha de acompanhamento do aluno e, ao final de cada ano letivo, em ficha descritiva do desempenho, observando as áreas de conhecimento.

Art. 7º - A recuperação da aprendizagem, parte integrante do processo escolar, dar-se-á paralelamente ao período letivo do aluno, sendo assegurado ainda, duas etapas de estudos complementares, no término de cada semestre para que os alunos que não tiverem desenvolvido as habilidades e competências necessárias relacionadas ao módulo de acordo ao projeto de cada unidade de ensino.

Art. 8º - A Educação no Campo terá o seu plano curricular referenciado nos artigos 26, 27 e 28 da Lei nº 9394/96, na Resolução CNE/CEB nº 02/98 e nas Resoluções CME nº 08/2006, devendo ser trabalhados os componentes curriculares seguintes:

- I. Base Nacional Comum: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa;
- II. Parte diversificada: Língua Estrangeira Moderna será oferecida a partir do Segundo Segmento, como disciplina obrigatória do currículo.

§ 1º. Nas classes do Segmento I, o currículo deverá ser composto apenas de uma base nacional comum, integrando e articulando os aspectos da vida cidadã com as áreas do conhecimento, visando a formação integral do aluno.

§ 2º. Nas classes do Segmento II, o currículo deverá ser composto de uma base nacional comum e da parte diversificada, integrando e articulando os aspectos da vida cidadã com as áreas do conhecimento.

§ 3º. No currículo proposto, a Educação no Campo promoverá a interdisciplinaridade e a contextualização, através do interrelacionamento e do inter-relacionamento dos conteúdos das disciplinas, imprimindo a estas significação e relevância na aquisição do conhecimento.

Art. 9º - No âmbito da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista aprova-se a implantação da Educação do Campo Segmentos I e II, a partir do ano de 2007.

Art. 10 - Será constituída, no ano de 2007, Comissão no Pleno do Conselho, para acompanhamento da implantação do regime.

Art. 11 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando demais disposições em contrário.

Sala das Sessões Frei Serafim do Amparo, do Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista, 20 de dezembro de 2006.

Ester Maria de Figueiredo Souza
Presidente

ANEXO B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Giane Souza dos Santos

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas do campo do Município de Vitória da Conquista/Ba

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

A presente pesquisa tem o objetivo de fomentar as discussões sobre a implementação da BNCC nas escolas do campo de Vitória da Conquista e ao mesmo tempo fortalecer a ideia de que elas precisam de um currículo que atenda suas necessidades.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Analisar como se deu o processo da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas do campo do município de Vitória da Conquista verificando como ela está se materializando nas práticas docentes.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Estaremos realizando um levantamento de dados dos colaboradores através de um questionário, seguida de uma entrevista. E no caso dos docentes que se encontram na regência, serão realizados momentos de observação das aulas práticas.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

O local, o dia e horário para a realização das entrevistas vai depender da disponibilidade dos colaboradores, podendo acontecer no momento que os mesmos se dispuserem., com exceção da observação das aulas. Reiteramos que todas as atividades serão agendadas e combinadas antecipadamente pelo pesquisador e os colaboradores.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Entre 30 e 40 minutos

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

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

Rubricas:

Página 1

mir este documento,
se necessário, use a frente e o verso do
papel. :)

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Tomar o tempo do colaborador ao responder ao questionário/ entrevista. Invasão de privacidade.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Garantir que o pesquisador seja habilitado ao método de coleta dos dados. Minimizar o desconforto, garantindo local reservado e liberdade para que o entrevistado se expresse livremente.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Benefícios diretos: Transmissão de conhecimento que fará perdurar sua história profissional.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Benefícios indiretos: Acredita-se que a presente proposta de pesquisa poderá contribuir para ampliação de conhecimentos, pois apresenta relevância na área acadêmica e social, ao propor uma discussão importante para as escolas do campo ao fomentar as discussões sobre os impactos da BNCC no currículo dessas escolas.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes): Vir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

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

Rubricas:

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Giane Souza dos Santos

Endereço:

Fone: (77) 99116-8522 / E-mail: ggianesouza@hotmail.com ou
2021m0243.uesb.edu.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

- em participar do presente estudo;
 com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do

Vitória da Conquista, ____ de Maio de 2022.)

Assinatura do(a) participante (ou da
pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Vitória da Conquista, ____ Maio de 2022

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

Rubricas:

Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente: ao imprimir este documento,
se necessário, use a frente e o verso do
papel. :)

Página **4**

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

Rubricas:

ANEXO C – OFÍCIO CIRCULAR Nº 164/2021/SMED/2021**PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA**

Secretaria Municipal de Educação
www.pmvc.ba.gov.br

Vitória da Conquista, 28 de outubro de 2021.
Ofício Circular nº 164/2021 – Núcleo Pedagógico – SMED
Sr. (a) Diretor (a) – Unidade Escolar

Prezado Diretor(a),

Graças a redução de pessoas infectadas pelo COVID-19 (Coronavírus) em nosso município, a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista publicou no último dia 15 de outubro de 2021 os Decretos 21.445 e 21.447 que tratam, respectivamente, sobre a **autorização de aulas presenciais com ocupação de 100%** e autoriza a Secretaria Municipal da Educação – SMED a **regulamentar o retorno das aulas na Rede Municipal de Ensino**, o que foi regulamentado na Portaria de nº 042/2021.

A Portaria supracitada autoriza as Escolas, CMEIs e Creches a **convocarem todos os alunos para o retorno às aulas, suspende o Ensino Remoto** na data da sua publicação, permitido apenas em casos excepcionais e mantendo o **distanciamento de 1 (um) metro entre alunos**.

Orientamos que o retorno não ultrapasse o dia 03.11.2021, **exceto as Creches e CMEIs, uma vez que foram convocadas para uma reunião com a SMED, conforme o Ofício nº 166/2021 nos dias 03 e 04.11.2021.**

Para atender a essa determinação é **necessário que as Unidades de Ensino mantenham ainda o Ensino Híbrido.**

É importante observar que, O Conselho Nacional de Educação – CNE publicou em sua página a Resolução de Nº 02/2020, datada no dia 10 de dezembro de 2020, que estabelece as seguintes diretrizes para **cumprimento da carga horária:**

Art. 6º O cumprimento da carga horária mínima prevista pode ser por meio de uma ou mais das seguintes alternativas:

**PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA**

Secretaria Municipal de Educação
www.pmvc.ba.gov.br

- Os docentes deverão garantir dois terços (2/3) da jornada semanal para o desempenho de atividades de interação efetiva com os discentes;
- O período das Atividades Complementares (ACs) é equivalente a um terço (1/3) da jornada de trabalho semanal;
- O tempo da Atividade Complementar (AC), é o período destinado às ações de estudo, planejamento, acompanhamento, avaliação das práticas pedagógicas e para o aperfeiçoamento profissional que inclui: elaboração do planejamento, avaliações, preenchimento de registros, correção de atividades e tarefas escolares, confecção de material didático pedagógico, estabelecimento de estratégias para alunos com menor rendimento e ampliação do repertório cultural; participação em conselhos de classe, trabalhos coletivos da equipe escolar, reuniões administrativas e pedagógicas com a comunidade escolar, aprofundamento da formação docente, participação em cursos de formação continuada organizadas pela Secretaria Municipal de Educação e, atendimento aos pais ou responsáveis pelo aluno.

Nos colocamos a disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,


RONILSON FERREIRA DOS SANTOS
Coordenador Geral do Núcleo Pedagógico
Matrícula nº 158103



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Secretaria Municipal de Educação
www.pmvc.ba.gov.br

- ✓ Organização de grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, conectando professores e as famílias;
- ✓ Elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC
- ✓ Distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- ✓ Utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais.

As escolas estão autorizadas a organizarem o horário dos Anos Finais do Ensino Fundamental em cinco tempos, distribuídos conforme tabela abaixo:

| Área do Conhecimento | Quantidade de Aulas/ Semana |
|----------------------|-----------------------------|
| • Língua Portuguesa | 5 |
| • Matemática | 5 |
| • Inglês | 2 |
| • Artes | 2 |
| • Ciências | 3 |
| • Geografia | 3 |
| • História | 3 |
| • Educação Física | 2 |
| TOTAL | 25 |

Para o planejamento, é importante ressaltar que, a Secretaria Municipal de Educação realizou a contratação de profissionais pedagogos, para fins de regulamentar o cumprimento da Lei do Piso, no que se refere a normatização de um terço da carga horária semanal, destinada às Atividades Complementares (ACs), na função de docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, se faz necessário alguns esclarecimentos acerca desta questão a fim de se evitar interpretações equivocadas e, que esse tempo seja garantido no espaço escolar para a finalidade que se destina, conforme critérios estabelecidos a seguir:



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Secretaria Municipal de Educação
www.pmvc.ba.gov.br

modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura.

- ✓ Já para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos), as orientações devem indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças.

Para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais

- ✓ Lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
- ✓ Orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular;
- ✓ Guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias;
- ✓ Sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos.
- ✓ Indicação para utilização de horários de TV aberta com programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir;
- ✓ Elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros);
- ✓ Distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- ✓ Oferta de atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário;
- ✓ Estudos dirigidos com supervisão dos pais;
- ✓ Exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola;



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Secretaria Municipal de Educação
www.pmvc.ba.gov.br

I - reposição da carga horária de modo presencial ao final do período de emergência;

III - cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), realizadas de modo concomitante com o período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades.

Diante do exposto, ressaltamos a importância de manter os registros das atividades atualizados.

Registro das atividades:

- Presenciais: Registro no Diário de Classe;
- Não presenciais – híbrido: Registro em Fichas.

Todas as atividades, bem como, os registros, deverão ter o devido acompanhamento do Coordenador Pedagógico, Direção e Secretaria Escolar, para a garantia da comprovação da carga horária. Lembramos ainda que, estes instrumentos poderão ser solicitados pela Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenação da Legalização Escolar, Núcleo Pedagógico e pelos representantes do MEC em visitas in loco.

Ainda referente ao Inciso VI, do Art. 7º da Resolução CNE/CP Nº 2, de dezembro de 2020, as Unidades Escolares poderão organizar e realizar as Avaliações Diagnósticas e Formativas para os alunos matriculados nas turmas do Ensino Fundamental, de modo que, sejam oportunizadas avaliações qualitativas, levando em consideração o período de Estudo Remoto.

Verifica-se que o mesmo Conselho no PARECER CNE/CP Nº: 5/2020, APROVADO EM 28/4/2020 disponível na internet na página do FNDE, lista várias sugestões de como a escola poderá organizar as atividades não presenciais, neste sentido, sugere-se:

Educação Infantil:

- ✓ Para crianças das creches (0 a 3 anos), as orientações para os pais devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam algum tipo de orientação concreta, como

ANEXO D – Plano de Curso prioridades 2022 – 5º ano/ SMED

| | |
|---|--|
|  | <p>PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA Secretaria da Educação Núcleo Pedagógico www.pmvc.ba.gov.br</p> |
| <h1>PLANOS DE CURSO PRIORITÁRIOS</h1> | |
| <h2>5º ANO</h2> | |
| <p>2022</p> | |
| <p>1</p> | |
|  | |



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Secretaria da Educação

Núcleo Pedagógico

www.pmvc.ba.gov.br

PLANO DE CURSO – 5º ANO – 2022



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação Básica.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**.

Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**.



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Secretaria da Educação

Núcleo Pedagógico

www.pmvc.ba.gov.br



HABILIDADE DA BNCC

Mas, como interpretar uma habilidade?

Vamos entender...

ESTRUTURA DA HABILIDADE - 5º ANO

(EF15LP01) identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.





PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Secretaria da Educação

Núcleo Pedagógico

www.pmvc.ba.gov.br

CODIFICAÇÃO DA HABILIDADE DA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL

CÓDIGO ALFANUMÉRICO DAS HABILIDADES

EF05LP01

EF - O primeiro par de letras indica a etapa de ensino fundamental;

05 - O primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade, ou, no caso de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, o bloco de anos, como segue: Língua Portuguesa/ Arte 15 = 1º ao 5º ano 69 = 6º ao 9º ano Língua Portuguesa/ Educação Física 12 = 1º e 2º anos 35 = 3º ao 4º ano 67 = 6º e 7º anos 89 = 8º e 9º anos.

LP - O segundo par de letras indica o componente curricular: **AR** = Arte / **CI** = Ciências / **EF** = Educação Física / **ER** = Ensino Religioso / **GE** = Geografia / **HI** = História / **LI** = Língua Inglesa / **LP** = Língua Portuguesa/ **MA** = Matemática.

01 - O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.





PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Secretaria da Educação

Núcleo Pedagógico

www.pmvc.ba.gov.br

PLANO DE CURSO LÍNGUA PORTUGUESA - 5º ANO – 2022

| LÍNGUA PORTUGUESA | | |
|--|---|--|
| UNIDADE TEMÁTICA | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| ANÁLISE LINGÜÍSTICA E SEMÍÓTICA | <ul style="list-style-type: none"> Conciência grafofonêmica | (EF02LP03) Ler e compreender palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f,v,t,d,p,b,j,g,r,c,s,h) e correspondências regulares contextuais (C e Q; E e O, I e U, E e I, O e U, ÃO e AM, em posição átona em final de palavra). |
| | <ul style="list-style-type: none"> Estratégia de leitura | (EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto. (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita | (EF03LP08) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal). (EF03LP09) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal). |
| | <ul style="list-style-type: none"> Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão. | (EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Contação de histórias | (EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor. (EF35LP28) Declamar poemas, com |

|  PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA Secretaria da Educação Núcleo Pedagógico www.pmvc.ba.gov.br | | |
|--|--|--|
| ORALIDADE | <ul style="list-style-type: none"> • Declamação • Produção de texto | entonação, postura e interpretação adequadas. (EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes. |
| LEITURA/ESCUITA (COMPREENSÃO LEITORA) | <ul style="list-style-type: none"> • Decodificação/ Fluência de leitura. • Reconstrução das condições de produção e recepção de textos. • Estratégia de leitura • Estratégia de leitura • Estratégia de leitura | (EF12L01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. (EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte |

|  PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA Secretaria da Educação Núcleo Pedagógico www.pmvc.ba.gov.br | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura colaborativa e autônoma como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. • Compreensão (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. • Estratégia de leitura (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. • Estratégia de leitura (EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido. • Apreciação estética/Estilo (EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto. • Formação do leitor literário (EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas. • Formas decomposição de narrativas. (EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.). (EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações. • Compreensão em leitura. (EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucional de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. • Compreensão em leitura. |
| 7 | |
|  | |

|  PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA Secretaria da Educação Núcleo Pedagógico www.pmvc.ba.gov.br | | |
|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão em leitura • Compreensão em leitura | <p>(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias.</p> <p>(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.</p> |
| ESCRITA | <ul style="list-style-type: none"> • Escrita colaborativa • Escrita autônoma e compartilhada. • Planejamento de texto. • Revisão de textos. | <p>(EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.</p> <p>(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.</p> <p>(EF15LP06) Re ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.</p> |

|  PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA Secretaria da Educação Núcleo Pedagógico www.pmvc.ba.gov.br | | |
|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de imagens em narrativas visuais • Planejamento de texto/ Progressão temática e paragrafação. • Escrita autônoma e compartilhada. • Escrita colaborativa. | <p>(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).</p> <p>(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.</p> <p>(EF05LP11) Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> |

|  PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA Secretaria da Educação Núcleo Pedagógico www.pmvc.ba.gov.br | | |
|---|--|--|
| PLANO DE CURSO MATEMÁTICA - 5º ANO – 2022 | | |
| MATEMÁTICA | | |
| UNIDADE TEMÁTICA | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| NÚMEROS | <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais (de até seis ordens). • Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica. • Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica. • Comparação e ordenação de números racionais na representação fracionária utilizando a noção de equivalência. • Cálculo de porcentagens e representação fracionária. | <p>(EF05MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.</p> <p>(EF05MA02) Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica.</p> <p>(EF05MA03) Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso.</p> <p>(EF05MA04) Identificar frações equivalentes</p> <p>(EF05MA05) Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.</p> <p>(EF05MA06) Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando</p> |

|  PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA Secretaria da Educação Núcleo Pedagógico www.pmvc.ba.gov.br | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Problemas: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita. • Problemas: multiplicação e divisão de números racionais cuja representação decimal é finita por números naturais. • Problemas de contagem do tipo: "Se cada objeto de uma coleção A for combinado com todos os elementos de uma coleção B, quantos agrupamentos desse tipo podem ser formados?" | <p>estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.</p> <p>(EF05MA07) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>(EF05MA08) Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>(EF05MA09) Resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore ou por tabelas.</p> |
| ÁLGEBRA | <ul style="list-style-type: none"> • Propriedades da igualdade e noção de equivalência. | <p>(EF05MA10) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência.</p> |

|  PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA Secretaria da Educação Núcleo Pedagógico www.pmvc.ba.gov.br | | |
|--|--|---|
| GEOMETRIA | <ul style="list-style-type: none"> • Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano. • Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características. • Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos. • Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência os ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes. | <p>(EF05MA14) Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas.</p> <p>(EF05MA16) Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos. Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos</p> <p>(EF05MA17) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.</p> <p>(EF05MA18) Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e usando tecnologias digitais.</p> |

|  PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA Secretaria da Educação Núcleo Pedagógico www.pmvc.ba.gov.br | | |
|--|---|---|
| GRANDEZAS E MEDIDAS | <ul style="list-style-type: none"> Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida. | EF05MA19) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais. |
| PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | <ul style="list-style-type: none"> Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios. Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas. | (EF05MA22) Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não. (EF05MA24) Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões. (EF05MA25) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados. |

|  PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA Secretaria da Educação Núcleo Pedagógico www.pmvc.ba.gov.br | | |
|--|---|---|
| PLANO DE CURSO HISTÓRIA - 5º ANO – 2022 | | |
| HISTÓRIA | | |
| UNIDADE TEMÁTICA | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social | <ul style="list-style-type: none"> O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados As formas de organização social e política: a noção de Estado O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas | <p>(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando os com o espaço geográfico ocupado.</p> <p>(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.</p> <p>(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.</p> <p>(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.</p> <p>(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo o como conquista histórica.</p> |
| Registros da história: linguagens e culturas. | <ul style="list-style-type: none"> As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias | <p>(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.</p> <p>(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.</p> <p>(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.</p> <p>(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a</p> |

|  PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA Secretaria da Educação Núcleo Pedagógico www.pmvc.ba.gov.br | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade. | diferentes fontes, incluindo orais. (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo. |

15



|  PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA Secretaria da Educação Núcleo Pedagógico www.pmvc.ba.gov.br | | |
|--|--|--|
| <u>PLANO DE CURSO GEOGRAFIA - 5º ANO – 2022</u> | | |
| GEOGRAFIA | | |
| UNIDADE TEMÁTICA | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| O sujeito e seu lugar no mundo | <ul style="list-style-type: none"> Dinâmica populacional Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais. | (EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura. (EF05GE02) Identificar diferenças étnico raciais e étnico culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios. |
| Conexões e escalas | <ul style="list-style-type: none"> Território, redes e urbanização. | (EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento. (EF05GE04) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana. |
| Mundo do trabalho | <ul style="list-style-type: none"> Trabalho e inovação tecnológica. | (EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços. (EF05GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação. (EF05GE07) Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações. |

|  PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA Secretaria da Educação Núcleo Pedagógico www.pmvc.ba.gov.br | | |
|--|---|--|
| PLANO DE CURSO - CIÊNCIAS - 5º ANO – 2021 | | |
| CIÊNCIAS | | |
| UNIDADE TEMÁTICA | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| Matéria e energia | • Propriedades físicas dos materiais | (EF05CI01) Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciam propriedades físicas dos materiais como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras. |
| | • Ciclo hidrológico | (EF05CI02) Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais). |
| | • Consumo consciente | (EF05CI04) Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos. |
| | • Reciclagem | (EF05CI05) Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana. |
| Vida e evolução | • Nutrição do organismo. | (EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas. |
| | • Hábitos alimentares. | (EF05CI07) Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos. |
| | • Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório. | (EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo. |

|  PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA Secretaria da Educação Núcleo Pedagógico www.pmvc.ba.gov.br | | |
|--|---|--|
| | | (EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.). |
| Terra e Universo | <ul style="list-style-type: none"> • Constelações e mapas celestes. • Movimento de rotação da Terra. • Periodicidade das fases da Lua. • Instrumentos óticos. | <p>(EF05CI10) Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.</p> <p>(EF05CI11) Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra.</p> <p>(EF05CI12) Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses.</p> <p>(EF05CI13) Projetar e construir dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos.</p> |

ANEXO E – Matriz de Referência 2º ano Fundamental – Língua Portuguesa

EPV Programa Educar pra Viver

MATRIZ DE REFERÊNCIA

LÍNGUA PORTUGUESA | 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

I. RECONHECIMENTO DE CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO

D04 Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.

II. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO

D06 Compreender a função da segmentação de espaços em branco, na delimitação de palavras em textos escritos (consciência de palavras).

D07 Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica).

D08 Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica).

D09 Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica).

D26 Identificar rimas.

D10 Ler palavras.

D11 Ler frases.

III. USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

D13 Identificar gêneros textuais diversos.

D14 Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.

IV. LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO

D15 Localizar informações explícitas em textos.

D16 Identificar elementos que constroem a narrativa.

D17 Inferir informações implícitas em textos.

D18 Identificar assunto de textos.

D20 Identificar efeitos de humor em textos diversos.

D21 Estabelecer relações lógico discursivas presentes no texto.

D22 Estabelecer relações de continuidade temática, a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto.

D23 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições.

ANEXO F – Matriz de Referência 2º ano Fundamental – Matemática

EDUCAR PRA VALER 2018

MATRIZ DE REFERÊNCIA

MATEMÁTICA | 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (EXTRA)

| | | ENTRADA |
|--|--|---------|
| I - ESPAÇO E FORMA | | |
| 001 | Identificar a localização ou movimentação de pessoas, objetos ou pontos em representação plana do espaço. | X |
| 002 | Identificar representações de figuras bidimensionais. | X |
| 005 | Identificar representações de figuras tridimensionais. | X |
| II - GRANDEZAS E MEDIDAS | | |
| 020 | Comparar ou ordenar comprimento, altura e espessura. | X |
| 022 | Identificar instrumentos utilizados para medir determinadas grandezas (massa, comprimento, capacidade, tempo e temperatura). | X |
| 024 | Utilizar conversão entre unidades de medidas de tempo na resolução de problema. | X |
| 025 | Reconhecer horas em relógios digitais e/ou analógicos. | X |
| 027 | Corresponder cédulas e/ou moedas. | X |
| III - NÚMEROS E OPERAÇÕES / ÁLGEBRA E FUNÇÕES | | |
| 004 | Associar quantidades de objetos à sua representação numérica. | X |
| 005 | Comparar ou ordenar quantidades pela contagem. | X |
| 006 | Corresponder números naturais à sua escrita por extenso. | X |
| 007 | Identificar números reais segundo critérios de ordem. | X |
| 008 | Reconhecer números ordinais ou indicadores de posição. | X |
| 029 | Executar adição ou subtração com números naturais. | X |
| 045 | Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou da subtração, na resolução de problemas. | X |
| IV - TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO | | |
| 062 | Identificar informações a partir de dados dispostos em tabelas. | X |
| 069 | Identificar dados apresentados por meio de gráficos. | X |
| 070 | Identificar informações relacionadas à Matemática apresentadas em diferentes gêneros textuais. | X |

ANEXO G – Matriz de Referência 5º ano Fundamental – Matemática

EDUCAR PRA VALER 2018

MATRIZ DE REFERÊNCIA MATEMÁTICA | 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

| | | ENTRADA |
|--|---|---------|
| I - ESPAÇO E FORMA | | |
| D01 | Identificar a localização ou a movimentação de pessoas ou objetos em uma representação plana do espaço. | X |
| D02 | Identificar representações de figuras bidimensionais. | X |
| D05 | Identificar representações de figuras tridimensionais. | X |
| D06 | Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações. | X |
| II - GRANDEZAS E MEDIDAS | | |
| D21 | Executar a medição de grandezas por meio de medidas convencionais ou não. | X |
| D24 | Utilizar conversão entre unidades de medidas de tempo na resolução de problema. | X |
| D25 | Reconhecer horas em relógios digitais e/ou analógicos. | X |
| D26 | Corresponder o horário de início e de término com o intervalo de duração de um evento ou acontecimento. | X |
| D27 | Corresponder cédulas e/ou moedas. | X |
| III - NÚMEROS E OPERAÇÕES / ÁLGEBRA E FUNÇÕES | | |
| D01 | Reconhecer características do sistema de numeração decimal. | X |
| D02 | Identificar composições ou decomposições de números naturais. | X |
| D02 | Corresponder números reais a pontos da reta numérica. | X |
| D06 | Corresponder números naturais à sua escrita por extenso. | X |
| D07 | Identificar números reais segundo critérios de ordem. | X |
| D41 | Executar cálculos com números naturais. | X |
| D47 | Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados das operações, na resolução de problemas. | X |
| IV - TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO | | |
| D68 | Identificar informações a partir de dados dispostos em tabelas. | X |
| D69 | Identificar dados apresentados por meio de gráficos. | X |

ANEXO H – Matriz de Referência 5º ano Fundamental – Língua Portuguesa

EPV Programa Educar pra Valer

■ MATRIZ DE REFERÊNCIA

LÍNGUA PORTUGUESA | 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA

D01 Localizar informações explícitas em um texto.

D03 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D04 Inferir uma informação implícita em um texto.

D06 Identificar o tema de um texto.

D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

D05 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

D09 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

D02 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D07 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D08 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

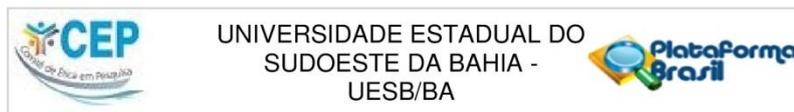
D13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

D10 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

ANEXO I – Parecer Consubstanciado do CEP (2022)



Continuação do Parecer: 5.376.314

Conquista/Ba. Utilizaremos como instrumento para a produção de dados o questionário, o diário de bordo e a entrevista semiestruturada. Para

amparar teoricamente a compreensão e discussão tomaremos por base os escritos de Sena (2020) Lima (2019) Batista (2014) Silva (2010) Saviani

(2013) Caldart (2013) entre outros. O presente Projeto tem o objetivo de fomentar as discussões sobre a implementação da BNCC nas escolas do

Campo de Vitória da Conquista, e ao mesmo tempo fortalecer a luta por uma escola do campo que atenda as necessidades da comunidade onde

está inserida.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como se deu o processo da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas do campo do município de Vitória da

Conquista verificando como ela está se materializando nas práticas docentes.

Objetivo Secundário:

1. Analisar se as diferenças próprias do Campo são consideradas na prática pelos docentes das escolas do Campo e como tais

particularidades tem sido trabalhadas nos contextos dessas escolas.

2. Analisar a Proposta Pedagógica para as Escolas do Campo de Vitória da

Conquista;

3. Examinar a implantação da BNCC no Currículo da rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista nas escolas do/no campo;

4.

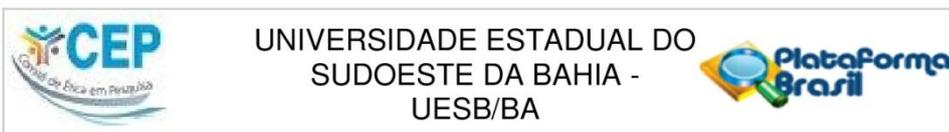
Investigar como a BNCC está materializada nas práticas docentes dessas escolas;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Dentro dessa investigação compreendemos que os riscos são mínimos, visto que, estaremos preservando a identidade e a integridade dos participantes, garantindo o anonimato e buscando minimizar quaisquer constrangimentos escolhendo um local calmo e reservado para a realização das entrevistas e consultando os participantes sobre como estão se sentindo durante a realização da mesma. Entretanto, destacamos que dentro dos desafios de produção da pesquisa estaremos necessitando do uso do tempo dos participantes que poderão sentir cansados e também tendo em vista uma agenda com muitos compromissos. Mas, prevendo isso, abriremos a possibilidades de

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequeizinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas Escolas do Campo do Município de Vitória da Conquista/Ba

Pesquisador: GIANE SOUZA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56901821.9.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

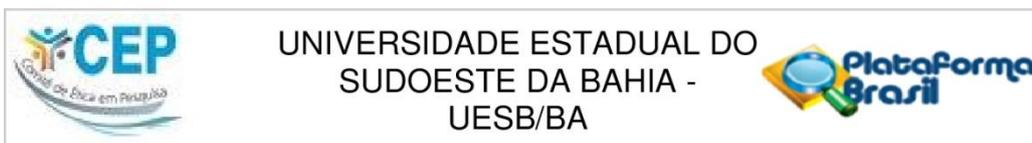
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.376.314

Apresentação do Projeto:

A educação do Campo passa a ser demandada a partir dos movimentos sociais de luta pela terra, que busca para os povos camponeses o uso social da terra e melhores condições de vida para suas populações. Em consequência reivindica uma educação que dialogue com suas intenções e necessidades. Enquanto modalidade de ensino ela vai se constituindo a partir do final da década de 1990, com o movimento Por uma Educação do Campo que se articulou a partir da realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), seguida da I Conferência Nacional Por Uma educação do Campo que teve como resultado as Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo em 2002. O presente trabalho busca investigar que impactos a implementação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC nas escolas do campo do município de Vitória da Conquista tem apresentado na prática docente em contradição às Diretrizes Operacionais para à Educação Básica das Escolas do Campo. Partindo de uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso, tendo como participantes os educadores envolvidos com as escolas do campo (Fundamental I), da Secretaria Municipal de Educação e dos Círculos Escolares Integrados do Campo de Vitória da

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.376.314

| | | | | |
|---|--|------------------------|---------------------------|--------|
| Outros | termoparaautorizacaoparausodeimagen s.pdf | 10/12/2021 13:28:09 | GIANE SOUZA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | questionario.pdf | 06/12/2021 10:04:40 | GIANE SOUZA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | autorizacaocoletadedados.pdf | 06/12/2021 10:03:40 | GIANE SOUZA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | roteirodaEntrevistasuperintendente.pdf | 06/12/2021 10:01:26 | GIANE SOUZA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | roteirodaentrevistacomosdocentes.pdf | 06/12/2021 10:00:44 | GIANE SOUZA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | roteirodaentrevistacoordenadores.pdf | 06/12/2021 09:59:53 | GIANE SOUZA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | Roteirodaentrevistacoordenadores.docx | 06/12/2021 09:59:11 | GIANE SOUZA DOS SANTOS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 06/12/2021 09:45:42 | GIANE SOUZA DOS SANTOS | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHADEROSTO.pdf | 04/12/2021 14:31:02 | GIANE SOUZA DOS SANTOS | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

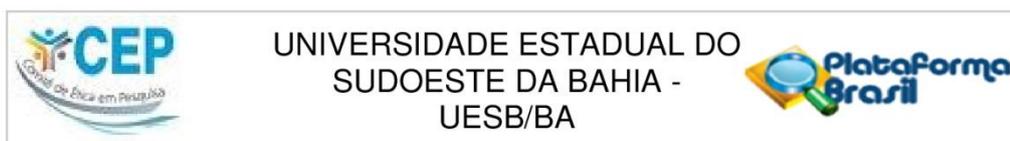
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 28 de Abril de 2022

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.376.314

11. Entrevista Coordenador (ok)
12. Superintendente (ok)

Recomendações:

Ver conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não apresenta mais pendências éticas e está aprovado. A pesquisadora precisa apenas se atentar para a seguinte solicitação:

Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

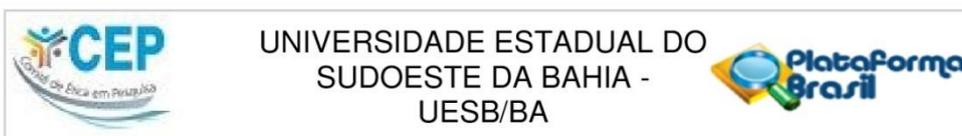
Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 25/04/2022, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1834778.pdf | 05/04/2022 14:34:04 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projetodetalhadobrochurainvestigador.pdf | 05/04/2022 14:33:14 | GIANE SOUZA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | projetodepesquisacompletopdf.pdf | 05/04/2022 14:25:59 | GIANE SOUZA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | projetodepesquisacompleto.docx | 05/04/2022 14:23:12 | GIANE SOUZA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | declaracaodecompromisso.pdf | 05/04/2022 14:20:26 | GIANE SOUZA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | CRONOGRAMA.pdf | 05/04/2022 14:19:03 | GIANE SOUZA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | CRONOGRAMA.docx | 05/04/2022 14:18:36 | GIANE SOUZA DOS SANTOS | Aceito |

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.376.314

remarcação das entrevistas e encontros propostos, de forma a minimizar, qualquer risco que possa afetar os participantes. Também deixaremos clara a possibilidade de se retirar a qualquer momento.

Benefícios:

Acreditamos que a presente pesquisa irá contribuir para a produção do saber sistemático sobre o currículo como instrumento de padronização destacando a necessidade de um currículo emancipatório e específico para os sujeitos das escolas do campo do território de identidade do sudoeste baiano, em específico nas escolas do Município de Vitória da Conquista/Ba. No intuito de trazer para o centro do debate as políticas curriculares

implementadas no contexto atual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus impactos na formação de homens e mulheres do campo. E a partir desse trabalho contribuir para o fortalecimento da luta que garanta o respeito às subjetividades dos sujeitos do campo a partir de suas demandas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se da Versão II submetida a este CEP.

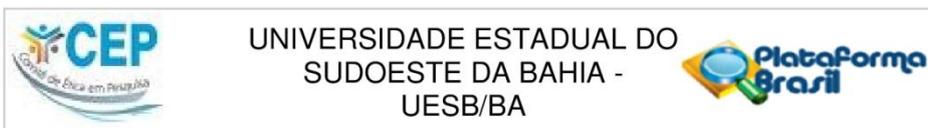
Trata-se de pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univesidade Estadual do Sudoeste da Bahia. De caráter qualitativo, a pesquisa tem como instrmentos o questionário e a entrevista para professores, coordenadores e superintendentes escolares para averiguar como a BNCC está sendo implementadas nas Escolas do Campo do Município de Vitória da Conquista/Ba.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Entre a versão anterior e esta os documentos abaixo listados foram submetidos para avaliação:

1. Folha de Rosto (ok)
2. PB_ Informações Básicas (ok)
3. Projeto (ok)
4. Cronograma (ok)
5. TCLE (ok)
6. Declaração de Compromisso de Pesquisas com Seres Humanos (ok)
7. Autorização de Coleta de Dados - secretário de Educação (ok)
8. Termos de Autorização para usos de imagens e depoimentos (ok)
9. Questionário (ok)
10. Entrevista Prof. (ok)

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiézinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas Escolas do Campo do Município de Vitória da Conquista/Ba

Pesquisador: GIANE SOUZA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56901821.9.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.376.314

Apresentação do Projeto:

A educação do Campo passa a ser demandada a partir dos movimentos sociais de luta pela terra, que busca para os povos camponeses o uso social da terra e melhores condições de vida para suas populações. Em consequência reivindica uma educação que dialogue com suas intenções e necessidades. Enquanto modalidade de ensino ela vai se constituindo a partir do final da década de 1990, com o movimento Por uma Educação do Campo que se articulou a partir da realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), seguida da I Conferência Nacional Por Uma educação do Campo que teve como resultado as Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo em 2002. O presente trabalho busca investigar que impactos a implementação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC nas escolas do campo do município de Vitória da Conquista tem apresentado na prática docente em contradição às Diretrizes Operacionais para à Educação Básica das Escolas do Campo. Partindo de uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso, tendo como participantes os educadores envolvidos com as escolas do campo (Fundamental I), da Secretaria Municipal de Educação e dos Círculos Escolares Integrados do Campo de Vitória da

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br