UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FILIPE GERVÁSIO PINTO BARBOSA

NEXOS E CONTRADIÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Recife

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FILIPE GERVÁSIO PINTO BARBOSA

NEXOS E CONTRADIÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador (a): Jamerson Antônio de Almeida da Silva.

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Barbosa, Filipe Gervásio Pinto.
Nexos e contradições entre a Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular / Filipe Gervásio Pinto Barbosa. - Recife, 2024.
438f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Orientação: Jamerson Antônio de Almeida da Silva.
Inclui referências.

1. Educação do Campo; 2. Base Nacional Comum Curricular; 3. Via Prussiana; 4. Capitalismo Burocrático; 5. Decadência Ideológica; 6. Reformadores Empresariais. I. Silva, Jamerson Antônio de Almeida da.

FILIPE GERVÁSIO PINTO BARBOSA

NEXOS E CONTRADIÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Aprovado em: 27/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Prof. Dra. Marilsa Miranda de Souza (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Rondônia

_____
Prof. Dr. André Luiz de Miranda Martins (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Prof. Dr. John Mateus Barbosa (Examinador Externo)
Instituto Federal do Ceara

Aos lutadores do povo

dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda minha família, em especial à minha mãe; Maria José Pinto da Silva, que sempre foi somente amor e à minha esposa Jusyele Mayara Gervásio Barbosa, que é a *noor* dos meus olhos, o meu amor. Agradeço às minhas filhas Lara Barbosa de Oliveira e Lunna Barbosa de Oliveira, luzinhas a me guiar.

Agradeço aos colegas de trabalho e companheiros de luta que me incentivaram na longa travessia.

Agradeço aos meus amigos que sempre me colocaram nos melhores recreios e tiveram os melhores perdões pela ausência.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Gestor pelas jornadas de estudo e de debate e, em especial ao meu Orientador prof. Jamerson, uma inspiração nas lutas sociais e na profissão.

Agradeço aos amigos e companheiros de jornada do NUCARIRI, onde formo e tenho me formado.

Agradeço aos professores (as) e estudantes do Cariri paraibano pela chance permanente do debate e da mobilização.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação pelo intercâmbio com professores (as) e colegas e por ter me dado condições para a efetivação desta pesquisa.

“A forma deste trabalho teria sido, de um lado, rigorosamente científica e, de outro, bem menos pedante em algumas exposições, se ele não estivesse originalmente destinado a ser uma tese de doutorado” (Marx, 2018, p. 21).

“As pessoas fracas não podem ser sinceras” (François La Rochefoucauld Apud Lukacs, 1968a, p. 1)

“Sofrer a tortura implacável, romper a incabível prisão, voar num limite improvável, tocar o inacessível chão” (Chico Buarque de Holanda, *Sonho Impossível*).

“Tudo na Alemanha dependerá da possibilidade de apoiar a revolução proletária por uma espécie de segunda edição das guerras camponesas” (Carta de Marx a Engels, 1956).

RESUMO

Esta tese trata dos nexos e contradições entre a Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil sob abordagem teórico-metodológica do Materialismo histórico-dialético (Marx, 2004; 2013b; Marx & Engels, 2010, Kosik, 1976, Netto, 2011; Lênin, 2021; Tse-tung, 2008; Martín-Martín, 2007; Guimarães, 1981, Sodré, 1963). A questão-problema desta pesquisa foi: quais os nexos e contradições entre a Educação do Campo e a BNCC? O objetivo geral consistiu em apreender os nexos e contradições presentes entre a Educação do Campo e a BNCC. Para dar cabo a tal finalidade geral da pesquisa, é que delimitamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar os fundamentos teóricos e legais da modalidade de Educação do Campo no Brasil, enfocando a sua dimensão curricular; b) analisar as determinações sócio-educativas, a estrutura curricular e os fundamentos da BNCC e c) relacionar os fundamentos teóricos e legais da Educação do Campo com as determinações sócio-educativas, estrutura pedagógica e com os fundamentos da BNCC. Realizamos uma discussão teórica a respeito da ideia de Via Prussiana, como via de desenvolvimento que alimentou uma formação social e uma via de desenvolvimento atrofiada e burocrática no Brasil (Engels, 2006; Lukacs; 2010; Sodré, 1963). Tratamos da relação entre a formação histórica do Brasil, o capitalismo burocrático e a história da Educação do Campo no Brasil e, por fim, da crise do capitalismo contemporâneo, no interior do qual se exerce no Brasil a hegemonia dos reformadores empresariais na educação e a corporificação de processos de decadência ideológica burguesa (Freitas; 2012). As fontes analisadas foram os documentos da Legislação Nacional da Educação do Campo; os fundamentos pedagógicos do Paradigma da Educação do Campo; a BNCC e suas legislações prévias. A análise dos dados da pesquisa demonstrou que a Educação do Campo no Brasil é atravessada pelo ruralismo pedagógico, cujas matrizes teóricas e legais são atualizadas no Paradigma da Educação do Campo, sob égide do neoprodutuvismo. A BNCC é um dos documentos que expressa a hegemonia dos reformadores empresariais na educação brasileira, orientados pelas políticas do imperialismo, sobretudo estadunidense, e tem nexos metabólicos com a Educação do Campo sintetizados pelo ideal de flexibilização curricular, focalização pedagógica e metodologias específicas e diferenciadas baseadas em itinerários formativos para a formação. Tais processos podem ser compreendidos como demarcados pela decadência ideológica burguesa (Coutinho, 2010b) e esvaziamento curricular, ao modo de uma modernização conservadora (Modonesi, 2018) presente na relação entre Educação do Campo e BNCC, em todas as etapas da oferta escolarizada básica. Através de uma perspectiva teórico- metodológica histórico-crítica é foi possível identificar nexos metabólicos e contradições pontuais entre Educação do Campo e BNCC.

Palavras-chave: Educação do Campo; BNCC; Via Prussiana; Capitalismo Burocrático; Decadência Ideológica; Reformadores Empresariais.

ABSTRACT

This thesis deals with the links and contradictions between Rural Education and the National Common Curricular Base (BNCC) in Brazil under a theoretical-methodological approach of historical-dialectical Materialism (Marx, 2004; 2013b; Marx & Engels, 2010, Kosik, 1976, Netto, 2011; 2007; Guimarães, 1981, Sodré, 1963). The problem question of this research was: what are the links and contradictions between Rural Education and BNCC? The general objective was to understand the links and contradictions present between Rural Education and BNCC. To achieve this general purpose of the research, we defined the following specific objectives: a) analyze the theoretical and legal foundations of the Rural Education modality in Brazil, focusing on its curricular dimension; b) analyze the socio-educational determinations, the curricular structure and the foundations of the BNCC and c) relate the theoretical and legal foundations of Rural Education with the socio-educational determinations, pedagogical structure and the foundations of the BNCC. We held a theoretical discussion regarding the idea of the Prussian Way, as a path of development that fed a social formation and an atrophied and bureaucratic path of development in Brazil (Engels, 2006; Lukcacs; 2010; Sodré, 1963). We deal with the relationship between the historical formation of Brazil, bureaucratic capitalism and the history of Rural Education in Brazil and, finally, the crisis of contemporary capitalism, within which the hegemony of business reformers in education and the embodiment of processes of bourgeois ideological decadence (Freitas; 2012). The sources analyzed were documents from the National Rural Education Legislation; the pedagogical foundations of the Rural Education Paradigm; the BNCC and its previous legislation. The analysis of the research data demonstrated that Rural Education in Brazil is crossed by pedagogical ruralism, whose theoretical and legal matrices are updated in the Paradigm of Rural Education, under the aegis of neo-productivism. The BNCC is one of the documents that expresses the hegemony of business reformers in Brazilian education, guided by the policies of imperialism, especially the United States, and has metabolic links with Rural Education synthesized by the ideal of curricular flexibility, pedagogical focus and specific and differentiated methodologies based in training itineraries for training. Such processes can be understood as demarcated by bourgeois ideological decadence (Coutinho, 2010b) and curricular emptying, in the form of a conservative modernization (Modonesi, 2018) present in the relationship between Rural Education and BNCC, in all stages of basic schooling provision. Through a historical-critical theoretical-methodological perspective, it was possible to identify metabolic links and specific contradictions between Rural Education and BNCC.

Keywords: Rural Education; BNCC; Prussian Way; Bureaucratic Capitalism; Ideological Decay; Business Reformers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01- Legislação sobre Educação do Campo.....p. 50

QUADRO 02- Aportes teórico- metodológicos da Educação do Campo.....p. 52

FIGURA 01 - Esquema de Análise de Conteúdo……..……...p. 53

QUADRO 03- Roteiro de análise documental da Política Nacional de Educação do Campo.....p. 54

QUADRO 04- Roteiro de análise documental da BNCC..... p. 54

QUADRO 05- Trabalhos da ANPEd que tratam da BNCC..... p. 68

QUADRO 06- Coleção "Por uma Educação do Campo".....p. 272

QUADRO 07- Legislação sobre Educação do Campo.....p. 309

FIGURA 02 – Processo de Consulta Pública BNCC – 01……p.352

FIGURA 03 - Processo de Consulta Pública BNCC – 02……...…..p. 353

FIGURA 04 - Processo de Consulta Pública – BNCC -03……..…. p. 353

FIGURA 05 - Processo de Consulta Pública BNCC – 04…….p. 354

FIGURA 06 - BNCC: organização das disciplinas no site da consulta pública 05……...….p.355

FIGURA 07 - BNCC: organização das disciplinas no site da consulta pública 05.....…….…p. 356

FIGURA 08 – Estrutura da BNCC nas etapas da escolarização básica……p. 373

LISTA DE TABELAS

TABELA 01- Produções Científicas da ANPEd sobre Educação do Campo e Currículo que se relacionam com o objeto de pesquisa.....p. 65

TABELA 02- Trabalhos sobre Educação do Campo e Sobre BNCC por GT e Reunião Anual.....p. 66

TABELA 03- Trabalhos relacionados à BNCC no RI da UFPE.....p. 108

TABELA 04- Trabalhos relacionados à BNCC no BTD-CAPES.....p. 129

LISTA DE ABREVIAÇÕES

ABdC - Associação nacional de Currículo

ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BRICS – Brasil, Rússia, Índia e China

BTD- CAPES – Banco de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Conselho da Educação Básica

CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CF – Constituição Federal

CLT – Consolidação das leis do Trabalho

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE – Conselho nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONSED – Conselho nacional dos Secretários de Educação

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT - Comissão Pastoral da Terra

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DRU – Desvinculação das Receitas da União

EC- Ementa Constitucional

EdoC - Educação do Campo

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENERA – Encontro nacional dos Educadores da Reforma Agrária

FIES - Fundo de Financiamento Estudanti

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GINI – Índice de Gini

GLMLM - Grupo de Estudos marxismo- Leninismo- Maoísmo

GT – Grupo de Trabalho

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciencia e Tecnologia Sul-riograndense

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSPER - Instituto de Ensino e Pesquisa Insper

ISI - Industrialização por Substituição de Importações

LDBN – lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento Eclesial de Base

MEC – Ministério da Educação

MPB – Movimento Pela Base

MST - Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional da Educação

PPGEDU - Programa de Pós- Graduação em Educação

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

REAMEC - Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática

RI-UFPE – Repositório institucional da Universidade Federal de Pernambuco

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAd - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização

SECAdi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

TPE – Todos Pela Educação

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRB – Universidade federal do Recôncavo Baiano

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB - Universidade de Brasília

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas Para a Infância

SUMÁRIO

1 - EDUCAÇÃO DO CAMPO E OFENSIVA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS 18

2 - ABORDAGEM METODOLÓGICA 33

2.1 - O Materialismo Histórico- Dialético 33

2.2 - O problema da decadência ideológica e o marxismo como ponto de inflexão crítica na pesquisa em Educação 38

2.3 – Estruturantes Empíricos da Pesquisa 50

3 - A BNCC NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DE UMA PRESENÇA FABRICADA NA EMPRESA E NÃO NA ESCOLA 55

3.1 - Levantamento das Produções Científicas: as formas de presença dos trabalhos a respeito da BNCC 57

3.2 - As variadas presenças da BNCC e a relação entre BNCC e Educação do Campo nas produções científicas 62

3.3 - Levantamento das produções Científicas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) 64

3.4 - Levantamento das Produções Científicas no Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco 107

3.5 - Levantamento das produções Científicas Banco de Teses e Dissertações da CAPES 129

4 – VIA PRUSSIANA 151

4.1 – A Prussificação da Alemanha 154

4.2 – O debate aberto sobre Via Prussiana 173

5 – A FORMAÇÃO HISTÓRICA, CAPITALISMO BUROCRÁTICO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL 183

5.1 – O significado do "pré-capitalismo" na formação histórica brasileira 184

5.2 – O latifúndio como estrutura permanente no capitalismo brasileiro 195

5. 3 – Capitalismo Burocrático 204

5. 4 – História da Educação do Campo no Brasil 211

6 – CRISE DO CAPITAL E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS 223

6. 1 - "Nós moramos no país do futuro" 223

6. 2 – O momento de exceção curricular 246

7 – EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DOS SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS 262

7. 1 – O paradigma: referências sociais e articulação teórica 266

7.2 – Projeto de desenvolvimento e Educação do Campo 276

7. 3 – As distinções polares: geral *versus* específico e diferenciado e urbano *versus* rural.....282

7. 4 – As pedagogias da Educação do Campo.....286

7.5 – Uma análise da Legislação Nacional da Educação do Campo.....308

8 – BNCC: ANTECEDENTES NORMATIVOS, INFLUÊNCIA DOS REFORMADORES EMPRESARIAIS E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....333

8.1 – A BNCC e seus antecedentes normativos.....335

8.2 – A influência dos reformadores empresariais da educação e seus rebatimentos na Educação do Campo.....350

8.3 – A BNCC e a Educação do Campo nas diferentes etapas da escolarização básica.....372

8. 4 – Posições da Educação do Campo sobre a BNCC.....398

9 – UMA SÍNTESE HISTÓRICO- CRÍTICA.....407

10 – CONCLUSÕES.....416

REFERÊNCIAS.....424

1 - EDUCAÇÃO DO CAMPO E OFENSIVA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS

Este trabalho se inscreve no conjunto de produções atinentes à Linha de Pesquisa de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDU-UFPE). Integra também um conjunto de produções científicas do Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre – Gestor, também da Universidade Federal de Pernambuco.

O objeto de pesquisa trata dos nexos e contradições entre a Educação do Campo no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os nexos e contradições entre Educação do Campo e BNCC nos colocaram, diante da possibilidade de compreender os processos de modernização conservadora na educação brasileira, sob hegemonia dos reformadores empresariais da educação. Recorremos ao método do Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 2013a; Marx & Engels, 2010, Cheputilin, 1982; Kosik, 1976, Netto, 2011) como abordagem teórico-metodológica e à interpretação marxista do desenvolvimento do capitalismo em países semicoloniais através da abordagem sobre Capitalismo Burocrático (Lênin, 2021; Tse-tung, 2008; Martín-Martín, 2007; Guimarães, 1981, Sodré, 1963) como sustentáculos para as discussões relativas à construção do objeto de investigação, ao marco teórico-metodológico, às categorias teóricas que lhe deram lastro analítico, bem como ao tratamento dos dados ora levantados.

A questão-problema desta pesquisa é: quais os nexos e contradições entre a Educação do Campo e a BNCC? O objetivo geral consiste em apreender os nexos e contradições presentes entre a Educação do Campo e a BNCC. Para dar cabo a tal finalidade geral da pesquisa, é que delimitamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar os fundamentos teóricos e legais da modalidade de Educação do Campo no Brasil, enfocando a sua dimensão curricular; b) analisar as determinações sócio-educativas, a estrutura curricular e os fundamentos da BNCC e c) relacionar os fundamentos teóricos e legais da Educação do Campo com as determinações sócio-educativas, estrutura pedagógica e com os fundamentos da BNCC.

No que toca à tese do *Capitalismo Burocrático*[1], está é a forma histórica assumida pelo capitalismo que foi desenvolvido para além do circuito europeu da acumulação capitalista clássica, vigorando nas colônias e semicolônias (Mao Tsetung, 2008), isto é, em países

[1] A este tema dedicaremos um espaço em um dos capítulos que se seguem nesta tese. Por hora, é preciso introduzi-lo como uma premissa que orienta de maneira cabal e ampla a interpretação do desenvolvimento capitalista no Brasil, com profundas implicações sobre a condição agrária, camponesa e educacional.

dominados pelo *imperialismo,* etapa ulterior, mais avançada e terminal do modo de produção capitalista (Lênin, 2021). Tal etapa é dominada pelos monopólios imperialistas, pela atuação dos *trusts* internacionais, pelo capitalismo financeiro e pela imposição renovada da semiservidão, sobretudo nos territórios camponeses submetidos à lógica da concentração das grandes propriedades fundiárias e do enrijecimento da dominação da nação de maneira semicolonial pelo imperialismo.

Aqui, trata-se não do desenvolvimento típico do capitalismo, surgido de uma burguesia local e da transformação ascendente das formas mercantis primárias ao modo de produção capitalista industrial, mas sim da expansão mercantil colonialista além-mar dos países que eram então colonialistas. Assim, é o julgo estrangeiro e a dominação do latifúndio como empresa de expansão burocrática das reservas imperialistas, voltada à superexploração da mão-de-obra barata para criação de produtos e mercados consumidores na lógica do lucro máximo monopolista que fundamenta as relações. Ensejam-se, nessa direção, três contradições fundamentais: a contradição entre latifúndio e campesinato pobre; a contradição entre burguesia burocrática e burguesia compradora com o proletariado e a contradição entre imperialismo e nação. No interior dessas contradições, a mais imediata, portanto principal, é a contradição do campesinato pobre em relação ao latifúndio, razão pela qual assume especial gravidade analítica no interior do presente trabalho, dado que ele versa sobre campo e sobre a Educação do Campo.

Desta maneira, as determinações da economia política impõem um modelo educacional subordinado no plano internacional ao Brasil, assim como cativo das exigências e condicionalidades impostas pelas agências bilaterais e multilaterais do imperialismo. Nesse cruzamento se encontra o interesse desta pesquisa, sobretudo na estratégica vinculação de tais agências ao campo brasileiro, como também à educação dos territórios camponeses.

Em sentido educacional mais amplo, o trabalho tem por interesse a dinâmica de debate, construção e implementação da BNCC, portanto o seu processo de desenvolvimento na Educação Básica, na medida em que tais momentos desta política curricular ressoaram ao seu tempo e ao seu modo na modalidade educacional da Educação do Campo. A Educação do Campo, tal como outras modalidades e também níveis de ensino no Brasil, passou inevitavelmente por um processo de reconfiguração relativa nos seus modos de funcionar mediante as transformações produzidas com a implementação da BNCC. Estas modificações e/ou acomodações estão sendo operadas no cotidiano escolar e universitário de milhares de

estudantes brasileiros (as) que residem e/ou estudam em áreas rurais no Brasil, não sem que outras reformas no campo social e educacional tenham também produzido grandes impactos.[2]

Em que pese o caráter de mudança substantiva e de um suposto estabelecimento de bases inteiramente novas, como têm sido enunciados a respeito da BNCC, sustenta-se aqui que esta reconfiguração tem caráter relativo. Trata-se de uma *modernização conservadora* que redunda numa transformação permanentemente "em tese", haja visto que o sítio histórico e pedagógico que orienta a BNCC assegura presença nas políticas educacionais no Brasil. Isto ocorre, sobretudo, desde o processo de redemocratização com a influência dos reformadores empresariais da educação enquanto agentes de decisiva influência na agenda das políticas educacionais (Freitas, 2014). Interessa-nos, em específico, compreender como o atual contexto do *neoprodutivismo* e de suas variantes (Saviani, 2013) ganham repercussões na Educação do Campo, sobretudo nas últimas décadas. Estas últimas década marcam o período de oficialização da Educação do Campo pelo Estado brasileiro.

A esse respeito, é emblemático o emprego hoje dominante na BNCC da dinâmica curricular atravessada pela *lógica das competências* (Ramos, 2006), sobretudo de caráter *sócio emocional*, cujos primeiros esforços aconteceram ainda com a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na grande onda de reformas neoliberais operadas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Assim, afiançamos preliminarmente a tentativa de apreender o movimento dialético contraditório da *modernização/restauração* através das permanências e rupturas, afirmações e negações em relação ao papel operado pelo Estado nas políticas curriculares nas últimas três décadas e em diferentes composições governamentais, que ajudarão a alimentar a tese de trabalho que será mais adiante exposta.

A natureza *burocrática* que o modo de produção capitalista assume nos países semicoloniais como o Brasil determina, em última instância, que suas políticas educacionais estejam enredadas às permanências mais férreas com descontinuidades pontuais de mediação que obedecem aos imperativos das forças imperialistas. Uma tal compreensão, no entanto, não basta para que apreendamos o conteúdo interno e as relações medulares entre BNCC e Educação do Campo, o que nos obriga a esquadrinhar a atuação dos reformadores empresariais da educação no Brasil, as agências globais e locais do imperialismo (sobretudo estadunidense), as linhagens teóricas e as determinações exercidas pela assim chamada estratégia neoliberal de acumulação capitalista.

[2] Mais adiante passaremos a um exame sumário das atuais reformas, enfatizando os seus desdobramentos para a Educação do Campo, em particular.

Desde o período FHC, passando pelos Governos Lula-Dilma, existe um amplo lastro de permanências estruturais e estratégicas, situadas na dialética entre o orgânico e o estrutural, que vão definindo o curso da educação brasileira, mesmo diante de descontinuidades pontuais. Algumas destas regularidades continuam a se apresentar no atual momento da política educacional brasileira, na sua relação direta com a dominação imperialista levada a cabo pela sua ampla máquina industrial- militar e política, que tem seus efeitos mais visíveis no conjunto de políticas econômicas, mais nomeadamente de ajustes fiscais, e de ajustamento educacional daqueles países semicoloniais, como é o caso do Brasil.

Tomamos como exemplos mais gerais e emblemáticos a longa permanência da influência dos reformadores empresariais da educação, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), passando pelos governos Lula e Dilma, até os mais recentes governos Temer, Bolsonaro e, atualmente, Lula. De par com esta influência de corte empresarial está o projeto global de atendimento da agenda de segurança hemisférica imperialista presidida, sobretudo, pelo Banco Mundial, que impõe a direção dos projetos educativos na América Latina e no mundo, de modo a sustentar modelos mais flexíveis, customizados, pragmáticos e crescentemente privatizados na área da educação (Souza, 2014, Freitas, 2012).

Do ponto de vista macroeconômico, em que pese uma apenas propagandeada inflexão de mediação e de redirecionamento de frações do orçamento nacional, a mesma política de austeridade fiscal permaneceu vigorando em todos estes governos através das medidas de câmbio flutuante, políticas econômicas orientadas à maximização do superávit primário (predominantemente destinado ao serviço de amortizações da dívida pública) e as medidas de cunho liberal de ajustes dos índices de inflação. Todas essas medidas estão subordinadas a um conjunto de operações financeiras e políticas que sustentaram a transição definitiva do assim chamado modelo econômico de Industrialização por Substituição de Importações (ISI) pelo atual sistema de acumulação do capital sob a égide do neoliberalismo (Filho & Morais, 2018). Tudo isso aprofunda a hegemonia de uma vocação agroexportadora do Brasil em relação aos centros imperialistas, a atrofia das políticas nacionais de industrialização, assim como a manutenção da dominação semicolonial e semifeudal, sobretudo nas áreas camponesas.

As permanências no campo educacional ocorreram com a centralização das decisões educacionais na esfera federal, a pouco variável das bases de cálculo de programas fundamentais para o funcionamento da educação básica brasileira, à constante abertura e pactuação com o assédio privatista na educação (cujo caso do Ensino Superior é também, e talvez hoje, ainda mais emblemático), o processo de municipalização que afetou decisivamente

a Educação do Campo e as reformas educacionais necessárias aos organismos internacionais. Mais adiante, trataremos com mais detalhe destas permanências e de sua relação com o atual momento de reformas educacionais na educação brasileira de modo que, por agora, basta lembrar que a própria ideia de sistema educacional esteve pouco defendida como realmente existente no Brasil (Saviani, 2013).

O atual momento de crise orgânica do capital, no qual se desestabilizam os nexos entre estrutura e superestrutura, redundou em uma profunda reestruturação curricular, como modo de atender ao empresariamento da educação seguindo o modelo gerencial. O relatório Jaques Delors, que teve como título: "Educação: um tesouro a descobrir" já tratava do tema da "educação ao longo da vida" e já indicava a necessidade de a aprendizagem na periferia capitalista ocorrer através de competências necessárias a esses contextos, de modo a que haja "novas gerações, compostas por sujeitos capazes de evoluir e adaptar-se a um contexto de aceleradas transformações" (Delors, 1998). Não por outra razão, a tendência neoescolanovista e também neotecnicista tem se adequado como modo de atender, do ponto de vista superestrutural aos ritmos e flutuações da base de reprodução econômica ajustada ao trabalho simplificado e desmodalizado.

Tais transformações foram produzindo a necessidade de construção da BNCC no Brasil, em um cenário de acelerada crise econômica, política e educacional. O empresariamento da educação foi se molecularizando e a nossa preocupação na pesquisa foi a de compreender o quanto desta molecularização esteve mediada na forma de modernizações conservadoras (Modonesi, 2018) no processo de tomada de decisão curricular e exercendo influência direta em entidades nacionais e locais com função de regulamentação como o Conselho Nacional de Educação (CNE), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Este foi o caminho de discussão adotado na construção da BNCC, para além das influências diretas dos institutos e organizações empresariais privados em sua formulação e negociação na arena das influências da política.

Também não é por outra razão que a BNCC, em que pesem os seus antecedentes normativos, tem sido tratada pelo bloco hegemônico do empresariado da educação como um elemento de "inovação" e como a "tábua de salvação" da educação básica e da garantia da "qualidade em educação". Tais afirmações são parte das estratégias de modernização conservadora que reestruturam, sob novas vestes, a dinâmica burocrática que procura, através de contrarreformas, restaurar formas regressivas de controle e dominação no âmbito da educação, estabelecendo bases seguras de controle ideológico. Tais estratégias são definidas

por Coutinho (2010a), como um "reformismo pelo alto", como "síntese entre ausência de participação e modernização conservadora" (Coutinho, 2005, p. 53), mas que Modonesi (2018) chama de modernização conservadora se acostam à dinâmica de revolução passiva, de modo que o caráter de passividade, que

> distingue uma modalidade específica de revolução não realizada por meio de um movimento subversivo eficaz das classes subalternas mas, ao contrário, operada pelo alto como contramovimento das classes dominantes que promovem taticamente um conjunto de transformações que introduzem uma descontinuidade significativa mas limitada, essencialmente e estrategicamente orientada para garantir a estabilidade das relações de domínio fundamentais (Modonesi, 2018, p. 100).

A Base começou a ser discutida já no final do segundo mandato de Dilma Rousseff, tendo tomado corpo após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), como uma reforma educacional pensada para atingir a totalidade dos níveis de ensino e modalidades educacionais vigentes na educação brasileira.

O Ministério da Educação definiu a construção da base como "democrática e compartilhada"[3], tendo sido a principal estratégia de debate sobre o documento a consulta virtual realizada em sítio eletrônico, cujos números oficiais apontam para 12 milhões de contribuições e a participação de 900 mil professores. A Campanha nacional Pelo Direito à Educação, junto a inúmeras entidades como a Associação nacional de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) se manifestaram publicamente sobre o caráter antidemocrático da construção da BNCC, tecendo críticas com variados aspectos sobre o seu texto e a própria necessidade do documento para a educação do Brasil.

Em meio ao processo de elaboração da reforma do Ensino Médio (já no então governo interino de Michel Temer), este nível de ensino ficou ausente da primeira versão apresentada da BNCC, tendo sido a última etapa para a conclusão do documento. No intervalo entre a segunda para a terceira versão do documento, foi ficando mais farto o elenco de elementos constituintes do texto, bem como a prioridade dadas a determinadas disciplinas como Português e Matemática. É também nesse período (da 2ª para a 3ª versão do texto) que o CONSED se manifesta publicamente sobre a necessidade de a BNCC estar atravessada pela *Pedagogia das Competências*.

[3] https://www.poder360.com.br/governo/mec-apresenta-nova-base-curricular-que-atravessou impeachment-e-5-ministros/

A Base Nacional Comum Curricular, após três versões gerais, foi homologada em 14 de dezembro de 2018[4], incide sobre toda a Educação Básica e Superior e altera inúmeras disposições em legislações como a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. O documento final possui 600 páginas que apresentam **10 competências gerais** para a educação, seguidas das seções distribuídas por níveis de ensino e com determinações específicas para agrupamento disciplinar. De modo amplo, procura

> garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (Brasil, 2018, p. 8).

Assim, a lógica das competências está diretamente associada a um projeto de formação que prioriza os chamados *projetos de vida* como possibilidade de garantir a qualidade educacional e a permanência dos(as) estudantes na educação básica- "continuidade dos estudos". A ambiência da concepção que orienta a BNCC está localizada nos diferentes organismos internacionais, entidades, institutos e organizações que ajudam a compor um mosaico variado, mas coeso junto aos reformadores empresariais da educação.

Não muito distante, no PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação, aprovado no governo Lula no ano de 2007, já se anunciavam dentre as 28 diretrizes constituintes do plano um mais acentuado processo de controle sobre o trabalho dos professores, a política de responsabilização e a necessidade da educação básica se abria a parcerias de diversas naturezas, como forma de fortalecimento educacional no Brasil.

Tais premissas são reveladoras de uma coesão burguesa que constitui um núcleo orgânico fundamental nomeado como articulação "Todos pela Educação" (TPE) que passou a pautar cada vez mais decisivamente os rumos da política educacional e curricular no Brasil. Tal articulação não opera com a captação direta de recursos da união, nem a venda aberta e deliberada de pacotes educacionais e de diferentes plataformas e programas para este fim. Sua atuação ocorre como forma de mediação política e pedagógica frente aos grandes monopólios empresariais do setor educacional no seu trânsito de entrada nas divisas educacionais do Estado burocrático brasileiro. Procuramos no trabalho compreender a envergadura desta relação no conteúdo interno da BNCC.

[4] Para um visão oficial a respeito da BNCC, pode-se consultar o portal: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base

Um dos exemplos pioneiros desse intermédio político ocorre com o fomento aos materiais produzidos por grandes grupos editoriais privados, fazendo com que o Brasil possua o segundo maior mercado editorial do mundo (Cassiano, 2013), com uma estrutura empresarial oligopolítica (Freitag; Costa; Motta, 1989).

O TPE é a articulação hegemônica que reúne e da coesão de classe às organizações empresariais na educação básica brasileira, numa relação direta com grupos empresariais que estiveram da dianteira da construção da BNCC, como o Grupo Itaú, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, dentre inúmeros outros.

Age em confluência com o modelo de gestão *gerencialista*, cujo dogma econômico mais elementar é a constatação de que as raízes dos problemas da educação básica brasileira estão concentradas na esfera da execução orçamentária e no modelo pedagógico vigente e não na insuficiência de recursos e de investimentos. Deste modo, é possível manejar acordos gestores "eficazes e produtivos" sem que haja a obrigação direta dos fundos públicos com a educação, abrindo espaço para parcerias e formas sempre renovadas de mercadorização e entrada da iniciativa privada na gestão educacional e no trabalho docente.

As principais estratégias pedagógicas traçadas para tal fim são a ênfase em conhecimentos e arranjos gestores locais e em parcerias com as comunidades e vocações regionais e a ideia de território educativo como *modus operandi* do respeito às diversidades educacionais e dos conhecimentos tácitos a serem mediados pelas chamadas metodologias ativas. Assim, nos debruçamos nos fundamentos político-pedagógicos que conformam a ossatura da Educação do Campo para analisar os seus desdobramentos e conhecer tais repercussões da política educacional. O cenário educacional brasileiro tem sido hegemonizado pelas pedagogias ativas, agrupadas ao redor da perspectiva do neoprodutivismo, de modo mais amplo, o que tende a se projetar em diversas modalidades e níveis educacionais.

Por seu turno, a Educação do Campo no Brasil[5], sobretudo através do Movimento Por Uma Educação do Campo logrou afirmar no âmbito legislativo uma identidade formativa para os povos do campo[6] que reúne normativas e vetores pedagógicos que vão da Educação Infantil (Barbosa, 2012) até o Ensino Superior (Antunes-Rocha; Martins, 2011). Tal influência se

[5] Para um mapeamento das experiências de Educação do Campo no Brasil pode-se consultar a coleção Caminhos da Educação do Campo, que reúne textos que tematizam desde a Educação Infantil até o Ensino superior nos territórios camponeses brasileiros.

[6] A expressão "povos do campo" é largamente utilizada por autores que realizam discussões sobre Educação do Campo.

estende para a criação de Grupos de Trabalho, uma agenda de pesquisa ampliada nacionalmente e mesmo da criação de Programas de Pós-graduação[7].

Historicamente, as populações campesinas, indígenas, quilombolas, da floresta, dentre outros, vêm lutando por modelos de educação que identifiquem seus territórios como referenciais sociais e pedagógicos a assegurarem uma consolidação sempre tardia e adiada de tais populações na rota da universalização da Educação Básica e Superior. Em igual medida, o tipo de "cidadania pedagógica" reivindicada recorre, quase em sua totalidade, aos pressupostos de afirmação das diferenças culturais, do reconhecimento dos territórios e populações camponesas como formuladoras de políticas e de "outras pedagogias" (Arroyo, 2012).

No Brasil, tais premissas conduziram a Educação do Campo ao pleito de um estatuto político e pedagógico próprio. Ao debate em torno da Educação do Campo, convencionalizou-se utilizar a figura teórica sempre controversa dos diferentes "paradigmas"[8].

Este debate paradigmático em torno da Educação do Campo no Brasil tornou-se possível através da afirmação do *Paradigma das Diferenças*, no qual o discurso da exploração é sistematicamente substituído pelo discurso da opressão e no qual tudo o que exprime a marca da diversidade é equacionável em uma agenda educacional difusa e orientada por variadas bases teóricas, marcadas pelo ecletismo. No plano teórico e político, a categoria do camponês- tão cara ao entendimento dos processos revolucionários ao redor de todo o mundo e tão decisiva na compreensão das contradições geradas pelo modo de produção capitalista- é destituída de todo o seu caráter de classe para assumir na condição geográfica e territorial os marcadores de pertencimento cultural que seriam, em tese, estruturantes da sua condição.

Ampla é a literatura que procura levar à exaustão a construção paradigmática da Educação do Campo, de modo que a consolidação da oferta da modalidade de Educação do Campo no Brasil obedece a uma dinâmica paradigmática supostamente distinta e nova a partir da consolidação da atuação do Movimento *Por Uma Educação do Campo* (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

É possível afirmar que a Educação do Campo é quase inteiramente tributária do debate sobre as supostas distinções paradigmáticas que incorrem em seu interior, construindo análises que se apoiam na explicação quase sempre polar entre Educação Rural e Educação do Campo.

[7] Como por exemplo: https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/

[8] O debate envolvendo o conceito de paradigma e seus desdobramentos nas ciências naturais e humanas e sociais é amplo e influenciou decisivamente as teses da virada epistemológica levada a cabo pelos chamados "novos cientistas", por autores identificados com o pensamento pós-moderno e, mais recentemente, com ampla maioria do conjunto de autores identificados com a literatura pós-colonial e decolonial.

O chamado *Paradigma da Educação Rural* é referido a um modelo de oferta de iniciativas educacionais na forma de educação escolarizada, programas ou missões educativas que foram gestadas no âmbito da hegemonia do *Ruralismo Pedagógico*. Tal ideário formativo pressupunha a oferta de uma educação rudimentar e alinhada à necessidade de fixação passiva dos sujeitos camponeses em seus territórios de origem sob hegemonia das elites agrárias (Paiva, 2003) a serviço da reprodução econômica baseada nas grandes propriedades e no mando coronelista com intervenção ativa do Estado brasileiro. A educação, segundo os ditames do Paradigma da Educação Rural ofertava uma formação precária, instrumental[9] e que pudesse assegurar a aprendizagem a partir dos "três erres": ler, escrever e contar (Goodson, 2013). Assim, o Ruralismo pedagógico esteve ligado à modernização apassivadora do campo brasileiro, com apoio do latifúndio e se apropriando à exaustão da força de trabalho barata (Souza, 2014).

As áreas camponesas sempre foram territórios densos de contradições, inclusive aquelas que se expressam do modo mais elementar para a sustentação do capitalismo burocrático na dinâmica de subordinação internacional, sustentado no campo brasileiro pela hegemonia do latifúndio (Souza, 2012). A contradição entre camponeses pobres e o latifúndio é o mais cru e concreto desdobramento do permanente motor de atualização da acumulação primitiva[10] e se insere dentro do marco da subordinação nacional aos interesses imperialistas na busca pelo lucro máximo e não pelo lucro médio.

Inúmeras movimentações de resistência e de insurreição ocorreram durante o período de vigência do chamado paradigma ruralista, como tentativas de construção de um modelo de educação inspirado em princípios socialistas, o que culminou em derrota frente à emergência do fechamento do regime democrático-burguês pela Ditadura Militar a partir de 1964 (Faccio, 2012).

No período ditatorial, com os inúmeros acordos multilaterais entre Brasil e Estados Unidos, inverteu-se a necessidade de manutenção dos sujeitos no campo e a estratégia do grande capital passou a ser a expulsão dos sujeitos do campo. Como dito, foi um período de intensas

[9] Os ideólogos do paradigma da Educação do Campo afirmam que a educação do Paradigma Ruralista era "descontextualizada e desconexa" em relação aos territórios rurais. Uma indagação que será explorada adiante será: como uma educação que pretendia a fixação das pessoas em seus territórios de origem lograria tal coisa sem afirmar a vocação local como uma premissa, ainda que em uma educação precária?

[10] Cumpre mencionar que a "assim chamada acumulação primitiva" referida por Marx esteve atrelada a um momento da história econômica em que predominava a livre concorrência entre capitais e não a fase monopolista, que hoje vivemos.

lutas políticas e a ofensiva capitalista ocorreu considerando o perigo insurrecional dos anos 60 e 70 (Souza, 2014).

Já nos momentos que antecederam o período de reabertura democrática liberal do país, grupos de origem variadas como liberais, católicos e simpáticos à Teologia da Libertação contribuíram para um tensionamento da Ditadura e do modelo educacional. Estas iniciativas tinham como ideia-força a valorização política e pedagógica das "classes populares" no processo educativo.

A expressão que mais concentrou esforços nesta direção foi a Educação Popular, cujo campo de intervenção social e de reflexão teórica começou a ser mais decisivamente plasmado entre os anos 60 e 70. Tiveram grande influência, no campo social e político o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB) (Paiva, 2003) e no campo teórico e pedagógico a perspectiva de Educação Popular delineada por Paulo Freire em suas obras seminais, como a *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática de Liberdade*.

Na Educação Popular, confrontam-se *Educação Tradicional* e *Educação Libertadora*, tendo como um dos centros fundamentais do debate a relação entre o conteúdo cognoscente a ser aprendido e os sujeitos aprendentes. Estariam os conteúdos de aprendizagem submetidos ao estatuto contextual dos sujeitos e ao seu universo de significados sociais. Mais adiante, analisaremos, na trilha da *Pedagogia Histórico-Crítica* (Saviani, 2013), a influência da pedagogia libertadora como contraposição relativa à educação rural hegemônica, uma contraposição também branda e relativa ao *modus operandi* pedagógico da BNCC.

O Paradigma da Educação do Campo se caracteriza pela sua vinculação às lutas camponesas, particularmente as direcionadas à luta pela Reforma Agrária no Brasil. Suas referências no campo prático estão localizadas nos ambientes educacionais não-formais que priorizam projetos pedagógicos baseados nas vivências comunitárias de coletivos camponeses e em experiências formativas de movimentos sociais.

Alguns movimentos exercem decisiva importância neste paradigma, como Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), do Movimento Eclesial de Base (MEB), da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com atuação destacada desde meados dos anos 80. Estes coletivos se reúnem em torno de um projeto de campo e de desenvolvimento denominado como "nacional popular", que enfatiza a "emancipação" dos povos camponeses (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

As características assumidas por tal projeto são: *compromisso com a soberania, compromisso com a solidariedade, compromisso com o desenvolvimento, compromisso com a sustentabilidade e compromisso com a democracia ampliada* (Arroyo; Caldart; Molina, 2011). Tais elementos estruturantes do projeto nacional-popular da Educação do Campo são acompanhados de uma série de prerrogativas atinentes a um *projeto nacional-popular para o campo*. A análise de tais projetos e um balanço crítico de suas aspirações e horizontes se constitui como um dos objetivos específicos deste trabalho.

No ano de 1997 ocorreu o Primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), articulado com o MST, o Fundo das Nações Unidas Para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB), entre outros (Borges, 2012). A partir de então, passa a ser corrente a expressão "Educação do Campo", em contraponto à ideia de "Educação Rural", remetida ao Paradigma Ruralista.

O I ENERA tornou possível a realização da Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação do Campo", realizada em Luziânia, Goiás, no ano de 1998, na qual fora amadurecidas as discussões sobre a nascente Educação do Campo e de como ela deveria ser objeto das políticas públicas do Estado, mas em conformidade com os movimentos sociais do campo em relação ao projeto emancipatório de campo e de educação (Borges, 2012).

Do ponto de vista curricular, a preocupação centrava-se em "vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional; propor e viver novos valores culturais; e valorizar as culturas do campo" (Faccio, 2012, p. 203).

Em 2004, realizou-se a Segunda Conferência Nacional "Por Uma Educação do Campo", na qual ocorreram debates em torno das articulações com diversos coletivos e setores sociais para fortalecimento da modalidade de Educação do Campo. O conjunto de lutas e encaminhamentos daí decorrentes redundou na criação da SECAd[11] (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade).

Em 2014, ocorreu o II ENERA[12] que ajudou a consolidar a agenda de luta, atualização do programa agrário e pela garantia de uma educação "do" e "no" campo. Dois objetivos fundamentais marcaram o encontro, ampliar o número de educadores e educadoras da "reforma

[11]Posteriormente denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi e atualmente extinta.

[12]https://www.expressaopopular.com.br/loja/produto/ii-encontro-nacional-de-educadoras-e-educadores-da-reforma-agraria-ii-enera-textos-para-estudo-e-debate/

agrária popular" e organizar coletivamente a denúncia e as mobilizações contra o fechamento de escolas do campo. O fechamento das escolas do campo foi compreendido como desdobramento da lógica mercantil hegemonizada pelo agronegócio e pelo empresariado educacional.

Desta forma, o Movimento "Por Uma Educação do Campo" vem lutando por uma *educação diferenciada e específica.* Diferenciada no sentido de se contrapor ao modelo urbanocêntrico e específica em consonância com as especificidades presentes nas próprias regiões camponesas. Segundo Caldart (2009, p. 149 e 150), um dos traços fundamentais da identidade do movimento por uma educação do campo é a luta do "povo do campo" por políticas públicas, garantindo o direito a uma educação em seus lugares de origem. Uma educação "do" campo pela garantia educacional no lugar de origem e no campo e "no" campo para ser pensada com seus sujeitos concretos e suas demandas humanas e sociais.

É precisamente na crítica em torno desta distinção polar que se assenta uma das pernas da hipótese de trabalho aqui sustentada. Torna-se necessária a investigação sobre os nexos estruturais de continuidade, que podem colocar a Educação do Campo como uma modernização apassivadora da própria Educação Rural, portanto, utilizando-se de frentes de modernização conservadora. A outra perna está assentada em compreender como os processos históricos de *decadência ideológica* e de *desintelectualização programada* presentes nas mediações educativas da etapa monopolista do capitalismo (Lênin, 2021) estabelecem relações com a BNCC e com a Educação do Campo.

Tais discussões estão agora a ser constantemente reviradas pelo atual momento de constante ebulição nas políticas educacionais e nas políticas curriculares, de modo mais detido. Estas transformações têm sustentado uma retórica amplamente compartilhada por setores hegemônicos do empresariado brasileiro de profunda mudança, de salvação da educação e mesmo de ruptura completa com formas ineficientes, não significativas e atrasadas de conceber o sistema educacional brasileiro.

A confluência das matrizes teóricas que sustentam e conformam a modalidade educacional da Educação do Campo no Brasil com o atual marco de reformas curriculares será objeto de nossa preocupação mais adiante. Por hora, é necessário afirmar que entre o climáx da experiência histórica do Lulismo, sua crise e derrocada pela destituição de presidente Dilma Rousseff em 2016 e a mais contemporânea experiência educacional do governo Lula; afirma-

se um aprofundamento quase inalterado aprofundamento da doutrina liberal no campo das políticas educacionais no Brasil.[13]

Torna-se premente, como sempre ocorre em momentos de crise mais aguda do capitalismo, que a gestão da vida social e a própria estrutura dos seus pavimentos institucionais sofra alterações. No momento atravessado pelo Brasil, tais transformações trazem consigo mudanças qualitativas que ajudam a situar pontos tópicos de ruptura e mudanças na dinâmica do próprio sistema educacional.

Assim, a quebra momentânea do pacto fisiológico de conciliação de classes na gerência do Estado Burocrático em 2016, operou produzindo a maximização da hegemonia liberal no campo econômico e educacional brasileiro, exacerbando o caráter *regressivo* das atualizações autoritárias e mesmo conservadoras exigidas diante da crise do capital e de sua erosão democrático-liberal-burguesa.

A agenda do grande capital, como se verá, constitui o núcleo duro desta transformação qualitativa, que opera maximizando as suas intervenções já existentes, bem como abrindo caminho para outras formas de controle e de ação nos contextos de influência localizados no âmbito da política macroeconômica e de formulação das políticas curriculares e educacionais[14].

A esse respeito, parece ser sempre contemporânea a formulação de Freitas (1995) ao analisar a dinâmicas de organização do trabalho pedagógico e a, naquele momento, conceber a avaliação como uma dimensão que exercia uma sobredeterminação do trabalho pedagógico. O nexo entre avaliação e organização do trabalho pedagógico é elucidativo inclusive para pensar a natureza do próprio sistema educacional brasileiro, desdobrando-se como uma dimensão portadora de um poder de decisão mais amplo sobre o rumo dos processos educativos.

Com a emergência da BNCC, é também o Currículo que passa mais diretamente a produzir-se em alinhamento ainda mais estreito em relação ao conjunto de aprendizagens socialmente desejáveis pelos grupos empresariais hegemônicos. No entanto, sem a avaliação, essas aprendizagens não podem ser controladas, o que reforça o papel centralizador e de sobredeterminação do trabalho pedagógico da avaliação. Reforça-se assim, mais do que nunca, a sua vinculação estruturante com a natureza e o ritmo da organização do trabalho pedagógico.

Apreender os nexos e as contradições da implementação da BNCC na Educação do Campo requer que façamos uma escavação de tal objeto de reflexão, de modo que ele esteja

[13] Haja visto que a maior greve da educação federal da história do Brasil conseguiu arrancar do governo federal cerca de 5,3 bilhões de reais, enquanto que Apenas a Fundação Lemman faturou ao redor de 6 bilhões do Estado.
[14] É assim que vai se afirmando no Brasil um paralelismo cada vez maior entre as medidas fiscais de supressão das garantias mais elementares de proteção social e satisfação das demandas primárias como saúde e educação e a escalada de modelos rápidos, enxutos e baratos para a escola básica e superior.

coerentemente entranhado ao movimento concreto do mundo econômico, social e político. Em uma palavra, trata-se de apreender o nosso objeto de investigação em sua totalidade, em sua riqueza de mediações e como uma expressão fenomênica atravessada por determinações múltiplas (Netto, 2011). Recorremos ao exame preliminar destas determinações como forma de estabelecer o objeto de investigação traçado, bem como para situá-lo em sua ambiência sócio-histórica mais ampla.

É então deste modo que a formulação do objeto de pesquisa ocorreu considerando a importância de investigar os traços de continuidade e ruptura entre a Educação Rural e Educação do Campo, tomando a BNCC como uma expressão fática para a investigação na modalidade de Educação do Campo.

Desta, forma, situamos a presente investigação, para além deste capítulo (1), diante de outros capítulos: 2) Abordagem Metodológica, que enfoca uma discussão sobre o Materialismo histórico-dialético e as delimitações metodológicas do trabalho; 3) A BNCC nas produções científicas em Educação: elementos para a compreensão de uma presença fabricada na empresa e não na escola; que realiza um exame da produção científica sobre o objeto de pesquisa; 4) Via Prussiana, onde fazemos uma discussão sobre as vias de processos revolucionários inconclusos que impactam diferentes formações sociais pelo mundo; 5) Formação histórica brasileira, capitalismo burocrático e Educação do Campo, onde apresentamos uma discussão sobra a via de desenvolvimento capitalista no Brasil, sua feição atrasada e burocrática e a relação com a agenda histórica da Educação do Campo; 6) A crise do capital e as suas implicações sociais e educacionais, onde realizamos uma discussão sobre a crise do capitalismo e a ofensiva dos reformadores empresariais na educação; 7) Educação do Campo no Brasil: Uma análise sobre seus fundamentos teóricos e legais; 8) Reformadores empresariais, BNCC e Educação do Campo e 9) Uma síntese histórico-crítica e Considerações Finais.

2 - ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este capítulo trata da metodologia que foi desenvolvida para levar a cabo as finalidades da pesquisa. Para tanto, nós a apresentamos em três momentos relacionados, quais sejam: uma exposição da natureza e do método de pesquisa do Materialismo histórico-dialético; a discussão sobre a importância da análise rigorosa do objeto de pesquisa, tomando o marxismo como ponto de inflexão diante do problema da *decadência ideológica* e de processos de *desintelectualização programada* espelhados pelo atual momento de reformas educacionais -em especial a BNCC- para, por fim, apresentar os estruturantes operativos e procedimentos adotados na investigação.

É de todo modo necessário assinalar que este caminho metodológico envolve constantes mudanças de percurso, construção e reconstrução da sistematização das nossas intenções de pesquisa, (re)construção do objeto de pesquisa, revisão teórico-metodológica e dos procedimentos da pesquisa. Deste modo, não se constituiu com um itinerário, *a priori*, acabado, senão como um processo atravessado por descontinuidades e reconstruções permanentes.

2.1 - O Materialismo histórico- dialético

Iniciemos por apresentar uma demarcação ampla do arcabouço teórico-metodológico que orienta o trabalho, reconhecendo-a como uma prerrogativa fundamental para a incursão analítica nos dados que foram levantados, organizados e interpretados.

Trata-se uma etapa decisiva no processo de pesquisa, uma vez que por ela tornou-se possível realizar uma projeção investigativa construída com base em nossos interesses e demandas - como a rota teórico-metodológica, as hipóteses de trabalho, as técnicas e procedimentos empregados no tratamento do *corpus* documental construído, assim como na delimitação prévia dos universos a serem investigados e que já se encontram dados na própria realidade- como o campo e as fontes.

Uma e outra coisa não estão dispostas de maneira separada, ainda que tenham necessitado recorrer a este momento metodológico da pesquisa para poderem se adensar organicamente e assim, terem assumido a forma de uma proposta de pesquisa.

Aqui, o intento foi o de construir caminhos que possibilitassem uma imersão dialética a respeito das implicações da materialização da BNCC para a Educação do Campo, considerando a sua abrangência nacional.

Tal imersão, longe de se situar nas distinções entre qualitativo e quantitativo, está localizada na própria necessidade de uma "partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível" (CHIZZOTTI, 2006, p. 28). Desde uma perspectiva dialética, o significado das mudanças quantitativas está relacionado aos saltos de qualidade na explicação da estrutura social.

É para além das manifestações mais aparentes e imediatamente práticas do objeto de pesquisa que procuraremos analisá-lo, dentro de uma totalidade que o sedimenta, reconhecendo-se que aparência manifesta a presença imediata apresentada por todo processo social e em sua essência existe a sua estrutura necessária, mas histórica; duradoura, mas dinâmica em permanente movimento a ser desvelado no processo da pesquisa.

A delimitação do itinerário metodológico tampouco é assumida aqui como uma formulação isenta de interesses, posições e mediações já construídas e partilhadas sobre o objeto de investigação. Por outro lado, e na medida em que não o faz, procura tornar evidente uma tomada de posição teórica, metodológica e política que afirma uma compreensão materialista histórico-dialética como fundamento para a compreensão científica e para a elaboração teórico-metodológica da pesquisa em Educação (Freitas, 1995).

Negamos a neutralidade no processo de pesquisa não simplesmente para afirmar certas aspirações e intenções de quem a realiza e escreve (como afirmado larga e evasivamente no campo da pesquisa em Educação), senão para elucidar que a natureza do objeto de pesquisa no mundo social não se dá ontologicamente como uma relação de externalidade da relação sujeito/objeto, na medida em que os processos sociais (os educacionais inclusos) são construções históricas na e pela humanidade em um horizonte infinito de formas de objetivação humanas (Netto, 2011). Esta é uma particularidade que define o próprio estatuto do ser social e de suas relações educativas e seu profundo entranhamento na vivência e apreensão intelectiva dos processos sociais.

Desta feita, as estratégias, instrumentos e técnicas existem subsumidos ao método aqui empregado. Tampouco são as estratégias, instrumentos e técnicas meramente secundários; constituem-se como operadores práticos que tornam possível a entrada concreta para a coleta e organização dos dados e, assim; a atualização da própria produção teórica sobre o tema.

Deriva deste entendimento outro sumamente importante; o compromisso científico e político em relação ao processo de desenvolvimento da pesquisa, compreendido tanto com o desvelamento das movimentos que constituem a realidade objetiva, como do próprio sítio

econômico e político do objeto de pesquisa, uma vez que seus interesses e disputas se localizam estruturalmente lá onde se encontra o terreno concreto das relações produzidas no âmbito da economia política capitalista e na reprodução social de suas formas de sociabilidade, como relações necessárias e históricas.

A educação é uma dimensão constitutiva da reprodução social (Lessa & Tonet, 2011) e, no momento em que vive o Brasil, passa a ser objeto de disputa intensa através das reformas educacionais em curso, dentre elas, e com determinada centralidade, a BNCC. Uma inteligibilidade dos processos educativos relativos à relação entre BNCC e Educação do Campo é possível, ao nível da pesquisa científica, não pode desprezar essas determinações sob pena de desconsiderar a estrutura de tal vínculo.

Assim, o pensamento dialético marxista orienta a construção do trabalho. Trata-se do arcabouço teórico edificado originalmente através de Karl Marx e Frederick Engels, aprofundado e desenvolvido teoricamente por variados segmentos da chamada tradição marxista, aqui adotada a interpretação marxista, que é tributária da tese do Capitalismo Burocrático (Lênin, 2021; Mao Tsetung, 2008; Martín-Martín, 2007a; Guimarães, 1981). Recorre originalmente a três mananciais filosófico-políticos; a filosofia dialética alemã, os desenvolvimentos teóricos da economia política inglesa e herança histórica do socialismo francês (Lênin, 1977). Assim, é possível compreender que não foi sem exame crítico do que de mais avançado havia em seu tempo histórico que Marx erigiu seu edifício teórico-metodológico[15].

Enquanto empenho filosófico, o Materialismo Histórico- Dialético procura apreender em uma síntese dialética o papel da matéria e do espírito, compreendendo a primeira como realidade *a priori.*[16] A despeito da fabricação do consenso acadêmico largamente partilhado, tal abordagem reúne como núcleos fundamentais a contradição, os conflitos inerentes ao mundo social e gnosiológico, assim como suas possibilidades permanentemente abertas de transformação[17]. O caráter histórico e dialético de tal método consiste em que nele, embora

[15] Podemos sumariar o desenvolvimento teórico onde se aponta para o aperfeiçoamento do *método* de Marx, sobretudo na sucessão das obras *Crítica à filosofia do direito de Hegel*, *Manuscritos econômico-filosóficos*, *A sagrada família*, *ideologia alemã Miséria da Filosofia* e nos escritos de *O Capital*, sobre o qual Marx estabeleceu a clássica distinção entre *método de pesquisa e método de exposição*.

[16] Foi assim que as formulações de Marx superaram tanto o materialismo vulgar, que subestimava o papel das ideias no processo histórico, como também o idealismo clássico (notadamente alemão) que, influenciado pelas revoluções burguesas, atribuía papel central ao espírito e à iluminação humanas como motores do processo histórico (Lessa & Tonnet, 2011).

[17] Não cabendo, portanto, uma compreensão teleológica (Magalhães, 2015), que conduziria a cenários finais ou inevitáveis da história nem do processo educativo.

distinguíveis a *estrutura ontogenética* e a *dinâmica histórica* dos processos sociais, sejam também indivisíveis no marco categorial de sua apreensão teórica (Coutinho, 2010b).

Podemos dizer que a dialética, na medida em que é o fundamento do movimento da própria realidade; constitui-se, em sua versão materialista e histórica, como um método de conhecimento capaz de apreender o movimento real. Da coerência entre, por um lado a própria dinâmica constitutiva da realidade (dialética) e o método dialético a ser empregado em seu estudo, depreende-se uma fidelidade máxima ao objeto de estudo e à legalidade da sua práxis.

A dialética marxista se debruça sobre os processos de *gênese, consolidação, desenvolvimento* e *repercussões em condições de possíveis crises* do processo social, apreendendo o *movimento* contraditório e histórico do real; cuja *totalidade* é compreendida como *síntese de múltiplas determinações* (Kosik, 1976; Netto, 2011). Assim, afirma-se a legalidade objetiva da realidade como substrato último e exterior ao pensamento teórico, que necessita ser apropriado por sucessivos movimentos de aproximação via *abstração*, até que se atinjam as determinações mais fundamentais do objeto em análise. Assim, temos um movimento sempre dinâmico que progride da apreciação/análise de formas imediatas até as suas formas mediatas constitutivas e mais elementares.

Somente assim, consideramos tornada possível a tarefa da construção do conhecimento livre das artimanhas da razão idealista, cujas formulações são mais vastas e variadas no âmbito da sociedade capitalista. Em uma palavra, conhecer a realidade social em sua radicalidade inerente significa realizar no plano laboral as etapas de tomar algo, negá-lo e superá-lo com uma síntese dialética (Netto, 2011). Na esteira de Marx (2013a), em sua crítica da filosofia do direito de Hegel, a verdadeira crítica filosófica não é aquela que se dirige a combater o objeto em si mesmo, ou até suas interpretações fetichizadas e mistificadoras (também por si mesmas, como faz a racionalidade lógico-formal), senão aquela que extrai do objeto em análise as suas determinações constitutivas e apreende o seu movimento. Assim, não é premente a tarefa de "compreender a lógica da coisa, mas a coisa da lógica" (Marx, 2013a).

Neste trabalho, mobilizamos aquelas que são as categorias analíticas fundantes do método de Marx, a saber: *Totalidade, Contradição e Mediação.* Tais categorias, entendidas como modos de ser da existência, estão aqui compreendidas como em permanente trânsito entre si, acentuando-se o seu caráter histórico (Lukács, 2003; 2010). A Totalidade é o que analiticamente caracteriza o modo der ser da sociedade burguesa, compreendida como concreta, não fragmentada e comportando outras instâncias menores de complexos totais. A Totalidade é "um complexo de complexos" estruturados, cabendo "à análise de cada um dos complexos

constitutivos das totalidades esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas" (Netto, 2011).

Abarcar a totalidade do fenômeno assume a importância de, na medida em que é tomado pela sua raiz, sobre ele também se tornam possíveis maiores possibilidades de intervenção e transformação. Apreendê-lo dentro do movimento educativo presente no interior do capitalismo em crise, para assim assumir de modo consequente a o exercício da contradição.

O dinamismo da Totalidade se deve ao movimento *contraditório* de todos os complexos de totalidade, que estão em diferentes processos de mediação uns com os outros, de modo que as relações aí estabelecidas são mediadas, evidenciando a categoria da *Mediação*. A Mediação atravessa as diferentes instâncias da Totalidade, na medida em que elas se encontram em diferentes níveis de complexidade e possuem sedimentações históricas e culturais particulares.

Assim, o nível de diferenciação interna da Totalidade social se dá pelo motor permanente da contradição no seu interior, que encontra diferentes formas de mediação social, fazendo com que haja uma *unidade na diversidade* e não uma indiferenciação absoluta ou *identidade*.

Apreender os significados da implementação da BNCC na Educação do Campo requer o tratamento das modulações que a política educacional e curricular vem produzindo nesta modalidade educacional ao longo dos últimos anos. Exige, de modo ainda mais amplo, que tais modulações sejam tratadas considerando a *Totalidade.*

É preciso considerar que o avanço da agenda de implementação da BNCC não se dá sem refluxos e sem contramovimentos internos e externos à arena de influência, de construção e de implementação do texto curricular. As *contradições* são inerentes a este processo e se expressam como o movimento de acomodação e contestação curricular e pedagógico.

Tais contradições estão atravessadas por diferentes lugares geográficos, institucionais e políticos, cada qual com suas formas próprias e características de *Mediação*, que vão expressar distintas formas de recepção e de materialização nacional e local. Assim, os entremeios existentes entre a política nacional da BNCC e a Educação do campo são chaves para uma compreensão ampliada.

2.2 - O problema da decadência ideológica e o marxismo como ponto de inflexão crítica na pesquisa em Educação

Com o advento das perspectivas pós-khunianas, cuja menção realizamos noutro momento (Silva, 2015), o problema científico aprofundou-se cada vez mais como um problema não de verdade ou inverdade, mas de validade e de não validade. Amplo é o espectro de teorias que, embaladas por tal premissa, levam às últimas consequências os critérios formais de produção científica e, em particular, na produção de pesquisa em Educação.

Deste modo, a teoria pode ser internamente coerente, ainda que não seja verdadeira (em sentido da norma socialmente esclarecida), possibilitando-se a sua aceitação através do consenso sobre a sua "validade" e não sobre a sua valência interpretativa. Deste modo, a verdade não é algo a ser apropriado pela produção científica, senão algo a ser eleito segundo critérios formais em nome da ciência.

Um dos marcos fundamentais da derivação da verdade em consenso ocorre pela via discursiva, através da hegemonia das *Teorias do Discurso*, em suas diferentes acepções, cujas sínteses analíticas sobre a BNCC constam no capítulo do levantamento das produções científicas. Longe de subestimar a importância da dimensão discursiva no processo histórico de erigir formas de sociabilidade, compreendemos que as duas comunidades humanas fundamentais são a *comunidade de produção* e a *comunidade de comunicação* (DUSSEL, 1995).

No entanto, como assinalaram os jovens Marx e Engels (2007) na *Ideologia Alemã*, a concretização do primeiro ato histórico do humano ocorre no âmbito da satisfação das necessidades de reprodução material da existência. Tal satisfação material do humano projeta consequências da ordem da *causualidade*, isto é, desencadeia *processos sociais*, que tanto podem desenvolver tendências latentes no momento de produção, quanto colocar à prova tais tendências para além do ato teleológico da reprodução inicial. Resulta disto que a reprodução nunca se exerce de modo mecânico sobre o processo de sociabilidade e, mais especificamente sobre a *comunidade de comunicação*, onde se localiza a dimensão discursiva do circuito social do ser.

Assim, a prerrogativa locucionaria e discursiva foi se desenvolvendo na medida em que os conteúdos reais do mundo social necessitavam de reprodução social, isto é, aqueles que derivam diretamente primeiro da garantia da sobrevivência e, em seguida, da reprodução da vida social. O trabalho é o polo desencadeador e mediador de tal operação, na medida em que

seu controle, suas atividades e seus produtos passaram a circular amplamente e era necessário se comunicar sobre o trabalho, fundamentalmente.

Tal processo ocorreu inicialmente através de operações mentais e comunicativas rudimentares, assim como as formas de manipulação do mundo que lhe eram correspondentes, passando a formas mais complexas de manipulação e de intervenção mediadas pelo trabalho, até que chegamos em sociedades de grande complexidade e de larguíssima divisão social do trabalho (Coutinho, 2010b).

Do ponto de vista da regressão a formas insuficientes de razão para a explicação do mundo social, advertimos ainda que o marco pós-khuniano não representa a origem desta transformação nos modos de operar cientificamente no mundo capitalista. Tal problema está localizado mais além, no processo crise e desagregação das ordens burguesas operadas no século XIX, não tendo passado incólumes pela crítica marxista. Contemporaneamente, a regressão ideológica caracterizada como decadência ideológica na fase monopolista do capitalismo se apresenta como formas de consciência impostas pelo imperialismo através das teorias associadas ao espírito pós-moderno do capitalismo tardio, que recorrem ora à miséria da razão de corte pragmático e neopragmático, ora à destruição da razão pelo irracionalismo hegemonizado pelo niilismo. Tais operações da razão em crise são formas correspondentes ao próprio processo real de crise e destruição de forças produtivas pelo capital. A forma correspondente da destruição de forças produtivas no campo da produção capitalista no conhecimento é a regressão ideológica.

Uma segunda advertência está colocada no sentido de que situar o problema da *decadência ideológica* na pesquisa em Educação assume a importância de contrapor a lógica hegemônica de produção de conhecimento, tornando flagrante a insuficiência em compreender a emergência da BNCC em um contexto de crise e de novas necessidades de conformações de consenso liberal no terreno das políticas educacionais no Brasil e de suas formas de racionalidade.

Assim, a chamada racionalidade neoliberal (Dardot & Laval, 2016) - do acirramento concorrencial e da lógica empreendedora - é contraposta de forma débil pela crítica social da política das diferenças e da autonomização axiomática dos lugares de fala, que são incapazes de entrar em uma constelação crítica e dialética que contraponha a racionalidade capitalista (Safatle, 2016). Frente à lógica empreendedora e privatista, a crítica centrada nas diferenças não reúne o arsenal crítico suficiente. A dialética marxista opera em seu direito de cisão com

as estas duas tendências, compreendo-as como formas dúplices de um mesmo todo gnosiológico.

Para além de uma exploração geral da concepção marxista e, em específico do que projeta esta vertente teórica sobre o processo de construção do conhecimento, tomamos parte em polêmica teórica que se excede muito para além do nosso tempo. Uma das justificativas do aprofundamento metodológico marxista no trabalho se dirige ao debate sobre a *decadência ideológica* (Marx, 2010; 2011a; 2011c; Lukcacs, 1968a, Lukcacs, 1968b; Coutinho, 2010b), que fora apresentada por Marx como uma tendência já consolidada no interior da racionalidade burguesa desde os processos insurrecionais travados a partir de 1848[18] e que hoje revela seu aprofundamento no debate sobre ciência e sobre a pesquisa.

Tal problema da decadência ideológica foi plasmado no terreno dos primeiros acenos de revoluções proletárias e das reações das contrarrevoluções burguesas operadas sobretudo na França e na Alemanha e segue sendo uma das principais expressões do esgotamento do projeto civilizatório burguês, seja nos campos da ciência, da estética, da ética, dentre outros. Sua natureza é, portanto, ativamente contrarrevolucionária. Atua de maneira preventiva e conservadora dos interesses do *antigo regime*. Contemporaneamente, evidenciamos como o julgo da racionalidade formal, convertida em *ethos* científico, como uma das expressões institucionalmente melhor acabadas a serviço de uma lógica ou de uma ideologia burguesa ou mesmo semifeudal que penetra na dinâmica acadêmica hegemônica.

No plano concreto das relações de força que modulam e definem a entidade estatal de sustentação do capitalismo burocrático, busca-se a reafirmação permanente do capital monopolista que estabelece as regras da fabricação do consenso ideológico para além de suas fronteiras, mas a serviço delas. Tal operação recorre, sobretudo, através das agências multilaterais de governança global, como é o caso de Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial – BIRD, Organização Mundial do Comércio – OMC, Organização das nações Unidas – ONU, Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN, etc, que exerceram e exercem decisiva influência na arena ideológica e na produção de conhecimento.

À relação entre as esferas produtivas (camponesa e operária) e ideológica necessárias ao desenvolvimento histórico da linha burocrática de dominação do capital quem responde é Guzmán (1974), através da apresentação de três linhas:

> […] uma linha latifundiária no campo, uma burocrática na indústria e uma terceira, também burocrática no ideológico, sem entender que estas sejam

[18] Conforme apresentado por Lukcacs (1968), no texto "Marx e o problema da decadência ideológica" a respeito dos processos revolucionários que se geravam no período.

> únicas. Introduz a linha latifundiária no campo mediante leis agrárias expropriatórias que não apontam para destruir a classe latifundiária feudal e sua propriedade senão desenvolvê-los progressivamente mediante a compra e pagamento da terra pelos camponeses. A linha burocrática na indústria aponta para controlar e centralizar a produção industrial, o comércio, etc., pondo-os cada vez mais em mãos monopolistas a fim de propiciar uma acumulação mais rápida e sistemática do capital, em detrimento da classe operária e demais trabalhadores, naturalmente, e em benefício dos maiores monopólios e do imperialismo em conseqüência. Neste processo tem grande importância o arrocho a que se submete os trabalhadores, como se vê na lei industrial. A linha burocrática no ideológico consiste no processo para moldar a todo o povo, mediante meios massivos de difusão, especialmente, na concepção e ideias políticas, particularmente, que servem ao capitalismo burocrático. A lei geral de educação é a expressão concentrada desta linha, e uma das constantes dessa linha é o seu anticomunismo, seu antimarxismo, aberto ou encoberto. Estas três linhas fazem parte do caminho burocrático ao qual se opõe o caminho democrático, o caminho revolucionário do povo (Guzmán, 1974, p.2, grifos nossos).

Deste modo, as linhas burocráticas no latifúndio no campo e na indústria estão umbilicalmente relacionadas a uma terceira linha ideológica que tem por tarefa desbancar o caminho democrático ao qual corresponde a defesa científica e de um projeto de classe apontado para a revolução social. Compreendemos que a construção efetiva do conhecimento científico necessita recuperar em sua problematização aspecto constitutivos de uma Ontologia do Ser Social (Lukács, 2010) e de suas variantes constitutivas: *Trabalho, Reprodução, Ideologia e Estranhamento*, considerando que estão

> intrínsecas a toda processualidade, duas funções ontológicas articuladas e distintas: as determinações mais universais que perpassam todo o processo, e os momentos singulares que consubstanciam as mediações indispensáveis para que o processo se desenvolva de um estágio mais primitivo ao mais desenvolvido (Lessa, 2001, p. 11).

Deste modo, os processos metodológicos para a construção conhecimento *teórico* em geral e para a pesquisa em educação podem ser conduzidos por um caminho que não incorra em generalizações que regridam às dimensões *mágica, prático-mental e estética* (Netto, 2011)[19]. Não raro, as teorias de influências pós-modernas, pós (de)-coloniais e pós-estruturalistas; e no campo pedagógico as chamadas metodologias ativas e Epistemologias da Prática absolutizam conclusões pretensamente científicas extraídas de aportes irracionalistas ou

[19] A existência em sociedade demanda aos seres humanos um conjunto de conhecimentos que envolvem todas as dimensões citadas, não estando elas absolutamente separadas na vida social. O que as diferencia é a natureza de suas próprias intervenções. Assim, por exemplo, o conhecimento estético e o teórico podem ser "mutuamente fecundantes da condição humana" (Coutinho, 2010b), ainda que de naturezas distintas.

derivados da racionalidade forma idealista e fetichizadora[20]. Nestes casos, a decadência ideológica se utiliza de um ecletismo que pendula ora resignado com a razão teórica, ora baseado em uma falsa plenitude da racionalidade formal idealista, como será tratado adiante.

Assim, feita uma primeira aproximação sobre a importância do problema da decadência ideológica para a pesquisa em educação, situamos a sua emergência em um espectro ainda maior, localizado na própria crise terminal pela qual passa a ordem capitalista. Para uma compreensão mais totalizante do problema da decadência ideológica e da necessidade da relação com marxismo enquanto forma inletectiva e social de sua superação crítica, apresentaremos a evolução do problema da decadência ideológica, como expressão burocrática e regressiva da erosão do capitalismo em crise.

Lukács (1968b) descreve o cenário alemão que antecedeu os anos de 1848 como marcado pela intensificação da luta entre proletariado e burguesia, no momento em que a ordem burguesa já se achava no poder político. Tal conflito de classe passaria a ocupar o centro do cenário histórico alemão e, na impossibilidade de a burguesia contrapor ao projeto de futuro apontado pelas necessidades do proletariado, recorreu a formas regressivas no plano político e filosófico para sustentar o seu poder. Esse período marca um ponto de ruptura no interior do próprio pensamento burguês, na medida em que até então estava apoiado na herança humanista e em todo o legado de progressão ascendente do conhecimento sobre o mundo natural e social.

Neste sentido, é possível compreender as diferenças entre o progressivo e o regressivo com base na dialética entre revolução-restauração, no qual o sentido progressivo está colocado em função da revolução e o sentido regressivo para a restauração de forças e formas de consciências arcaicas e contrarrevolucionárias.

A época foi consequentemente demarcada por uma progressiva dissolução do hegelianismo, a última grande filosofia que a sociedade burguesa logrou construir. Paralelamente a esta dissolução do hegelianismo, entrava em vigor, a própria decomposição da economia política clássica, enquanto ciência típica da ordem burguesa. É citando Marx, que Lukács ilumina o problema da decadência ideológica em seu desabrochar: “agora não se trata mais de saber se este ou aquele teorema é verdadeiro, mas sim se é útil ou prejudicial ao capital, cômodo ou incômodo, contrário aos regulamentos da polícia ou não” (Lukács, 1968b, p.2).

[20] Para duas expressões complementares de desconstrução anticientífica, uma resignada e outra revisionista, pode-se ler: *Elogio da Razão Sensível*, de Michel Maffesoli e *Um discurso sobre as Ciências*, de Boaventura de Sousa Santos. Não é possível afirmar que o grosso da produção intelectual contemporânea incorra em hegelianismo, uma vez que em causa está a própria dissolução da herança dialética.

Paralela a esta regressão do ponto de vista filosófico, estava a própria decadência dos partidos burgueses durante a Revolução de 1848, sobretudo na Alemanha e na França, que capitularam em favor dos interesses monárquicos, das aristocracias feudais, contrariando os anseios democráticos do proletariado nascente, de modo que "a burguesia tomava consciência, com razão, de que todas as armas que havia forjado contra o feudalismo voltavam-se agora contra ela" (Marx & Engels, 2010).

Inaugurava-se assim uma nova fase para os modos de consciência burgueses, na qual as contradições imanentes ao desenvolvimento social não mais são tomadas como o centro da reflexão, mas sim as conveniências gnoseológicas impostas via apologia pelo pensamento burguês, de modo que

> em vez de utilizar, como chave das diferenças entre as revoluções inglesa e francesa, a diversidade do desenvolvimento agrário dos dois países diante do capitalismo nascente, parte da exclusiva legitimidade histórica da monarquia de julho, considerada como um *a priori* histórico. Projeta na evolução inglesa o predomínio de um elemento religioso e conservador, enquanto ignora completamente a realidade histórica (Lukács, 1968b, p. 3).

Tal apologia se dava na conservação de interesses da burguesia com a ordem econômica e política feudal, estando submetida a toda sorte de mistificações e naturalizações explicativas para impedir a erosão da ordem burguesa[21]. Acabou por impor-se ao momento histórico a necessidade burguesa de trair as suas próprias aspirações e tarefas anteriores, quando de seu momento ascendente contra a ordem feudal. Isto se deu pela oficialização burguesa do caráter *subjetivista* e *místico*, que segundo Lukács (1968b) são as duas colunas da decadência ideológica à época.

É a esse respeito que se constrói a crítica de Marx a Stuart Mill, cuja matéria-prima para o conhecimento deixava de ser o próprio solo concreto do real para assumir a sua forma "sublimada", modo pelo qual defendeu David Ricardo de todas as críticas a sua teoria (Lukács, 1968b). É também conhecido o "acerto de contas" entre Marx e os novos hegelianos (realizado sobretudo em seus escritos juvenis), que acusavam Hegel de acomodação do pensamento, mas que se utilizavam da unilateralidade como *modus operandi* da crítica filosófica.

A respeito da unilateralidade da crítica filosófica então dominante, desde Marx foi apontada a falsa contraposição entre a defesa do pensamento burguês, traduzida em uma adesão explícita à ordem capitalista em relação às suas críticas românticas e irracionalistas que, no

[21] Não é por outra razão que o próprio Marx, no *Manifesto Comunista*, aponta para a necessidade de os comunistas pactuarem com todos os movimentos que se confrontem com o atual estado das coisas, mas que apontem para o futuro e não para o passado.

limite, apontam igualmente na direção de formas históricas regressivas[22]. Assim, da já decadente reflexão sobre a economia política e suas determinações, passa-se a uma economia restrita e à reprodução superficial dos fenômenos.

Se os ideólogos da economia política clássica defendiam os interesses de produção em si mesmos, como fatores ascendentes da construção da humanidade, a crítica romântica do capitalismo a defende até o momento em que ela não se torne deflagradora dos limites da velha ordem conservadora estabelecida. A denúncia da decadência ideológica se deu por Marx através de diversos campos de conhecimento como economia Política, História e Filosofia e foi também posteriormente desenvolvida por Lênin na obra *Materialismo e empiriocriticismo.*

Para um exame científico da dinâmica da sociedade capitalista, Lênin propõe como centros: a) *a divisão social do trabalho*, anterior à sociedade capitalista mas aprofundada quantitativa e qualitativamente de modo excepcional pela hegemonia da forma-mercadoria; b) *a divisão cidade e campo*, referindo-se a um processo de mútua animalização e de contrastes de modos de vida e c) *a divisão entre trabalho físico e espiritual*, que oportuniza a criação e aprofundamento de inúmeras áreas de interesse e especialização, criando subespécies de especialistas.

A respeito deste último ponto, muitas foram as críticas feitas através da razão romântica, sobretudo no que tange à especialização. Não raro, estas críticas são realizadas no âmbito da própria Educação do Campo, recorrendo ao princípio de integração de saberes, interdisciplinaridade e recorrendo a formas supostamente mais livres e primárias da experiência social como a defesa romântica do território camponês.

Outros motes para o aprofundamento de uma crítica marxista da decadência ideológica burguesa são o surgimento da Sociologia, a falsa polaridade entre racionalismo e irracionalismo, a hegemonia da razão manipulatória, e a decadência da escola realista nas artes e na literatura.

A Sociologia surge como ciência que estaria encarregada de estudar "as leis e a história do desenvolvimento social, separando-os da economia", uma vez que depois do surgimento da crítica da economia política de Marx, seria impossível ignorar o problema da luta das classes sociais. Assim, o método formalista passou a atuar em substituição da investigação dos nexos

[22] Lukács cita como manifestação da crítica romântica e resignada Malthus, de onde considera que surgiu, "no curso da decomposição do capitalismo, a bárbara demagogia social do fascismo" (Lukács, 1968, p. 7).

causais do mundo social. Paralelamente foram sendo tomados fenômenos superficiais relativos à circulação e isolados da produção e reprodução do capital[23].

Tais encaminhamentos da razão social foram tomados em meio ao período imperialista e têm na *teoria da utilidade marginal* a sua expressão mais bem acabada. É abandonada a conexão dos problemas sociais com os econômicos e "a decadência coloca entre eles uma muralha divisória artificial, pseudocientífica e pseudometodológica, criando assim compartimentos estanques que só existe na imaginação" (Lukács, 1968a, p. 15).

Fica deste modo a história sendo responsável pelo relato de uma sucessão de acontecimentos isolados das leis da vida social. Assim, a análise do capitalismo tende a se manifestar como um destino inevitável dos homens e mulheres, eliminada a possibilidade de ser estudada a partir da relação entre produção socializada e acumulação privada (Lukcács, 1968a).

A respeito do falso antagonismo entre racionalismo e irracionalismo, Lukács (1968b, p. 18) afirma que "racionalismo é uma direta capitulação, covarde e vergonhosa, diante das necessidades objetivas da sociedade capitalista. O irracionalismo é um protesto contra elas, mas igualmente impotente e vergonhoso, igualmente vazio e pobre de pensamento".

Presa a tais esteios metodológicos, a razão estaria destinada a não romper o nível da aparência e da manipulação mais imediata do real, reduzindo-se aos usos mais rudimentares as possibilidades racionais do humano. Por fim, a *decadência ideológica* estaria representada na literatura e nas artes com o progressivo abandono da abordagem realista, como aquela capaz de realizar uma imersão qualificada no universo social, de lá extraindo à linguagem estética as determinações do mundo social em toda a sua complexidade[24].

Nos anos de 1970 o tema da decadência ideológica ganha vigor decisivo no Brasil com a obra *Estruturalismo e a Miséria da razão*, de Carlos Nelson Coutinho. Trata-se de uma obra que, ainda que não tome como objeto central de sua reflexão o problema da decadência ideológica, o assume como um plano de fundo para as reflexões críticas construídas sobre a teoria estruturalista em suas diferentes acepções. Assim, é no bojo da decadência ideológica que as teorias estruturalistas e suas correlatas passam a ser mostrar ao campo social.

[23] A afirmação de que "os ideólogos de hoje enfeitam este irracionalismo com as mais sedutoras cores, evocando as "profundidades abissais" (LUKÁCS, 1968, p.18) possui um curioso paralelismo com a atual produção da sociologia pós-colonial a respeito do "Pensamento Abissal", como por exemplo de Boaventura de Sousa Santos.
[24] A respeito das mudanças históricas no cânone das artes e da literatura (sobretudo no que tange ao debate sobre a pós-modernidade) é também emblemática a análise de David Harvey na obra *A condição pós-moderna*.

O pressuposto social fundamental de Coutinho (2010b) é que o Estruturalismo, a reboque do processo de decadência ideológica cumpriu a função de desviar a atenção para os grandes temas que ocupavam a reflexão filosófica e política na década de 1960, quando então começava a se formas uma hegemonia do pensamento crítico à esquerda. Parte da ideia de que aquela posição que encontra a universalidade está localizada na dialética marxista.

Coutinho (2010b) recupera uma dinâmica que já era fundamental no pensamento de Marx e de Lukács, que é a alternância das formas de consciência necessárias à burguesia a depender do momento pelo qual atravessa a acumulação capitalista. Assim, em momentos de crise, a burguesia acentua ideologicamente irracionalismo subjetivista e em momentos de relativa estabilidade, passa a prestigiar orientações teórico-metodológicas fundamentadas e um racionalismo formal.

Ambas as variações da racionalidade burguesa partilham de três negações fundamentais: *a) o historicismo concreto, b) o humanismo e c) a dialética* e possuem como ponte permanente entre um e outro polo (irracionalista e formalista) a característica do agnosticismo. Nesse quadro, de modo geral confunde-se a apropriação humana da objetividade dada com a manipulação técnica ou burocrática dos dados.

O positivismo clássico de Comte, a economia vulgar, a sociologia formalista de Durkhein, o neokantismo cientificista, o neopositivismo lógico, o pragmatismo norte-americano, o estruturalismo e o pós-modernismo[25] são consideradas as expressões teóricas da corrente agnóstica. Neste trabalho, situamos as tendências pós-modernas, pós-coloniais e decoloniais como expressões mais contemporâneas do momento de decadência ideológica.

A capitulação à espontaneidade imediata da vida ocorreu atravessando todas as formas de consciência burguesas que se projetam sobre o campo social e pedagógico, seja limitando a análise aos aspectos aparentes do real, seja pela celebração acrítica das diferenças e do cotidiano, com também, em última instância, pela recusa ao conceito normativo de verdade e consequentemente sobre teoria.

Sinalizamos, em igual medida, para a desumanização promovida por tal racionalidade, na medida em que age como medida desantroporformizadora, afirmando o individualismo como medida do humano e do tecido social, transformando-o em uma coisa. Nega-se assim o princípio criador da práxis humana.

[25] O posfácio da obra de Coutinho é escrito por José Paulo Netto trata de demarcar a racionalidade pós-moderna como uma expressão contemporânea do problema da decadência ideológica

Assim, aprofunda-se a relação imperialista estabelecida como fase atual do capitalismo global, na medida em que, sob determinadas circunstâncias, o capitalismo pode promover progresso técnico em países periféricos, ainda que não possuam mais expressividade do ponto de vista histórico-universal. Isso se deve ao modelo de práxis capitalista que atua contra os próprios seres humanos, conformando uma objetividade alienada. Nos países centrais os novos avanços ocorrem pela manipulação biogenética, pela cibernética mas sempre em ramos particulares e afastados do papel ascendente da construção de uma nova ordem mundial (Coutinho, 2010b).

Deste modo, assim como nas leis do mercado capitalista, as atividades dos seres humanos se ocultam à própria consciência e se expressam numa aparência reificada pela ordem capitalista. Do ponto de vista científico, a filosofia da decadência nega as contradições dialéticas e as converte em antinomias, além de elevar momentos específicos coagulados a uma totalidade contraditória (Coutinho, 2010b).

Como modo de sumariar as duas variantes da decadência ideológica burguesa, pode-se dizer que o anticapitalismo romântico está centrado na denúncia da dissolução da plenitude natural do homem e da radical socialização do trabalho como algo que ameaça a subjetividade humana (compreendida com um reino da liberdade). Por sua vez, a racionalidade que sustenta a apologia direta ao progresso capitalista nega o caráter contraditório da objetividade econômica do capital, afirmando, neste campo, uma homogeneidade que conduz a uma inevitabilidade histórica que culmina no equilíbrio e no progresso linear.

Assim, as operações gerais da decadência ideológica, segundo Coutinho (2010b) são reduzir a razão ao intelecto (a ser submetido a regras formais e jogos de linguagem) e a práxis humana ao domínio da manipulação (notadamente capitalista).

Contemporaneamente, a razão pós-colonial e decolonial (quando desprovidas do arsenal histórico-dialético), no momento histórico em que países da periferia capitalista passaram a entrar em ciclos de desenvolvimento tardio, a compor cadeias de multilateralidade como o BRICS, e da entrada cada vez mais decisiva do problema das diferenças culturais na agenda intelectual das ciências sociais e humanas, passaram a sedimentar as bases para uma razão baseada na potência do *locus* de enunciação ou no *lugar de fala*. Tratou-se inicialmente de um momento de relativa estabilidade capitalista, sobretudo através das experiências sociais de inúmeros países da América Latina (como será assinalado em “Nós moramos no país do futuro”).

Do ponto de vista da produção do conhecimento assistimos ainda a um momento de profunda ênfase nos processos epistemológicos, só que desta vez localizados fora do raio geopolítico europeu e, via de regra, denunciando o caráter universalizante e eurocentrado do cânone epistemológico dominante da ciência moderna.

Trata-se de uma política de submissão das propriedades mais profundas do real ao que ele possui de mais aparente e identitário em relação à percepção imediata da vida social. Afirma-se, uma intervenção considerável do ponto de vista da política do conhecimento a ser deslocado dos centros coloniais e imperiais, mas uma intervenção na política do conhecimento precária, que regride a perspectivas formalistas e idealistas.

Em contraponto a esta lógica de redução da ontologia à epistemologia e da substituição de categorias de implicação comum por conceitos de implicação identitária e específica, Safatle (2016) tem vindo a advogar uma política da indiferença para o campo social e teórico. O "adeus à diferença" seria, em seu entendimento uma operação política e epistemológica necessária ao combate à fragmentação que impossibilita diferentes vertentes de conhecimento a entrarem em constelação em função de um universal emancipatório[26]. Neste sentido,

> o objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica-por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável-, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. (Netto, 2011, p.22).

A aparência dos objetos de conhecimento, aqui compreendidas como aquilo que se manifesta mais imediatamente do ponto de vista do pertencimento cultural, sexual, de gênero e de território não podem definir as regras da apropriação mais profunda da realidade que, em última instância responde à concretização do ato histórico da reprodução material da vida humana e do todo social (Marx & Engels, 2007).

O sujeito é importante na apropriação científica, porque ele realiza, do ponto de vista humano, a ação teleológica de conhecer e com isso inaugura uma dimensão gnoseológica, mas quem comanda o processo científico é a natureza íntima do objeto.

Finalmente, afirmamos, de acordo com as ideias de Coutinho (2010b), que toda práxis intelectual necessita mobilizar competentemente o complexo causal da vida social, que consiste

[26] Duas obras fundamentam tal análise. A primeira é "Só mais um esforço" e a segunda é "Uma esquerda que não teme dizer o seu nome". O argumento central do autor é que a discussão sobre as diferenças culturais fora de um projeto teórico-político revolucionário contribuem para a pulverização e a fragmentação útil ao neoliberalismo.

em comunicar e fixar pensamento. Afirmamos o método do materialismo histórico-dialético como modo de apreensão dos movimentos relativos ao objeto de estudo aqui traçado.

Tal discussão ganha importância quando tratamos das implicações da BNCC na Educação do Campo, dado que, frente a uma postura de centralização curricular da racionalidade neoliberal dos reformadores empresariais, se contrapõe uma outra que afirma a impossibilidade de significação última para o campo curricular, de orientação pós-estruturalista. Enfatizamos a importância de uma razão dialética, humanista e histórica que responda ao desafio de uma educação emancipatória para o conjunto da classe trabalhadora e, de modo mais imediato, aos interesses desta classe com a educação pública.

Compreendemos a BNCC com um momento de *Exceção curricular* que tem sido levado adiante com reformas autoritárias e pelo uso da força, produzindo soluções compatíveis com a crise terminal do capitalismo ao modo de *soluções definitivas*. A expressão "exceção" que acompanha outros termos, como em "Estado de exceção" se refere à interdição abrupta do funcionamento democrático de uma determinada instância. A natureza do processo de elaboração e implementação da BNCC nos levou a usar tal descrição. A BNCC representa um projeto de esvaziamento civilizacional e de adequação à lógica gerencialista e das cadeias de trabalho flexível, polivalente e precário.

A respeito dos estruturantes que colocam em operação prática as intenções deste trabalho, trataremos em seguida, ao enfocarmos o campo, as fontes, a técnica e os procedimentos de coleta de dados a serem desenvolvidos.

2.3 – Estruturantes Empíricos da Pesquisa

Os campos de pesquisa desta investigação foram: **a) a política nacional de Currículo, representada pela BNCC, a) os documentos legais sobre a Educação do Campo, enfocando a dimensão curricular** e **b) os documentos referentes aos fundamentos da Educação do Campo**.

O primeiro campo de pesquisa foi a **política educacional curricular,** que é a esfera de normatização ampla que vigora sobre a Educação Básica Brasileira e foi tomada em sua manifestação mais geral; a **Base Nacional Comum Curricular**. Compreendemos a BNCC, para além de uma fonte de pesquisa, como um movimento concreto de influências e determinações, com um campo mais amplo de trânsito das disputas curriculares no Brasil.

A **política nacional de Educação do Campo** foi analisada no sentido de retermos os seus fundamentos e os seus **pressupostos mais amplos e, em especial, curriculares**. Neste ponto, a legislação sobre a Educação do Campo foi tomada como lugar passível de análise sobre as correspondências e contradições em relação à BNCC. Adotamos aqueles marcos normativos que tratam especificamente da modalidade educacional da educação do campo, retirando-se do *corpus* de análise os documentos que disciplinam a educação de modo geral, como por exemplo, a LDB. Dada a quantidade de fontes relacionadas à Educação do Campo, nós as apresentamos no quadro que se segue abaixo:

Quadro 01: Legislação sobre Educação do Campo

Legislação referente à Educação do Campo	Assunto
LEI N. 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
PARECER CNE/CEB N. 36 DE 4 DE 12 DE 2001.	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
LEI 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
PARECER CNE/CEB N°: 21/2002 -	Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais
RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

PARECER CNE/CEB Nº: 1/2006 -	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
PARECER CNE/CEB N.23, DE 12 DE SETEMBRO DE 2007.	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
PARECER CNE/CEB N.3, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2008.	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008.	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
PARECER CNE/CEB N. 7, DE ABRIL DE 2010.	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
DECRETO 7352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Fonte: construído pelo pesquisador.

Outro campo de pesquisa foi a **ambiência bibliográfica convertida ou não em documentos nacionais** que originou e desenvolveu o **Paradigma da Educação do campo**, através das formulações pedagógicas nacionalmente socializadas em torno da modalidade da Educação do Campo pelo **Movimento Por uma Educação do Campo**.

Por sua vez, as fontes documentais do Movimento Por uma Educação do Campo foram, sobretudo, as publicações oficiais dos seis livros da Coleção Por uma Educação do Campo, além de materiais bibliográficos que se respostam ao projeto de campo e de educação presente na modalidade educacional, como pode ser visto abaixo:

Quadro 02: Aportes teórico- metodológicos da Educação do Campo

Material	Autores
Coletânea "Por Uma Educação do Campo"	Mônica Castagna Molina; Roseli Salete Caldart e Miguel González Arroyo
Textos preparatórios e finais dos ENERAS	Encontro dos Educadores da Reforma Agrária
Obras de Referência do Movimento Por Uma Educação do Campo	Edgar Jorge Kolling, Irmão Israel José Nery e Mônica Castagna Molina; Miguel Gonzalez Arroyo

Fonte: construído pelo pesquisador.

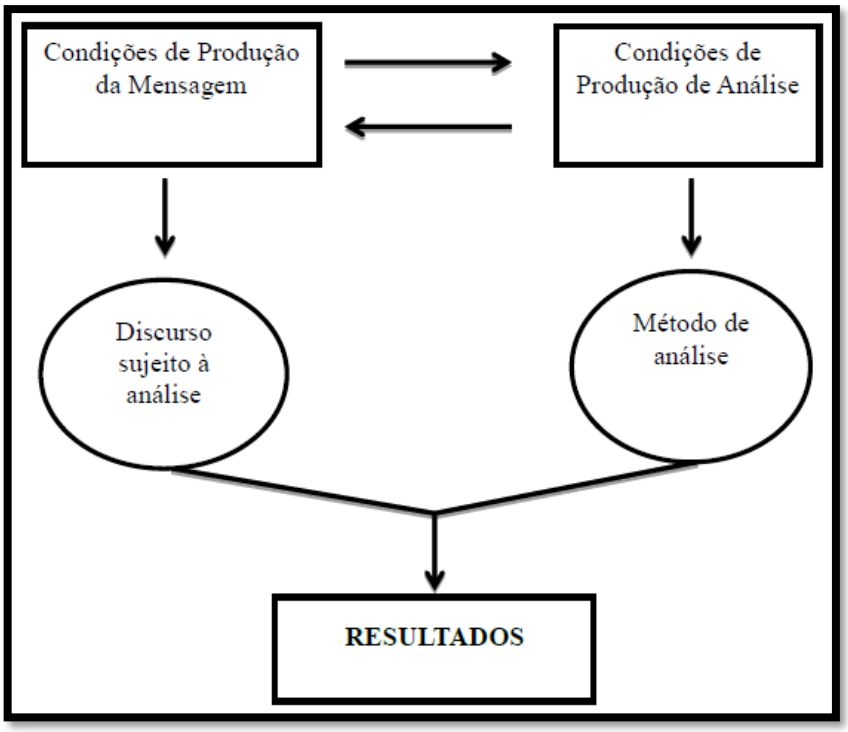
O procedimento de coleta de dados foi a análise documental (GIL, 2008) do *corpus* aqui delimitado, tal procedimento permitiu a coleta para posterior processo de organização e análise dos dados.

A técnica de análise dos dados da pesquisa foi a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977)[27], com ênfase na análise temática-categorial pensada a partir de Valla (1990). A Análise de Conteúdo permite ao investigador compreender as unidades semânticas fundamentais que constituem o texto submetido à análise, recorrendo à categorização e inferências sobre os *núcleos de sentido* do texto, compreendidos como seus marcos categoriais constituintes.

Desta forma, tanto o conteúdo a ser submetido à interpretação, como o método de análise derivam de elaborações e contextos anteriores, que devem ser evidenciados nas três fases pertinentes à Análise de Conteúdo, em sua vertente categorial/temática.

[27] Cientes das diferenças entre as abordagens do conhecimento, utilizamos uma das formas de organização e análise de dados, como um procedimento técnico.

Figura 01 - Esquema de análise de conteúdo



Fonte: Valla (1990).

A Análise Temática de Bardin (1977) ocorre em três fases: a pré-análise, na qual ocorre a exploração do material e a construção do *Corpus* Documental; a codificação dos dados, com a codificação dos dados brutos em dados susceptíveis de análise, e as inferências e interpretações, que foram realizadas com base na abordagem teórico-metodológica do Materialismo- Histórico-dialético.

É consonante com as pretensões de pesquisa aqui anunciadas termos **elaboramos dois tipos de roteiros** para o trabalho de pesquisa, coleta e organização dos dados coletados, seja nas fontes documentais da Educação do Campo, seja na BNCC.

Os roteiros têm a estrutura de uma grelha de análise e está dirigido ao processo de leitura flutuante - 1ª fase da Análise de Conteúdo - na qual são feitos os primeiros ingressos nas fontes de pesquisa. Os roteiros elaborados tiveram a função de baliza para a análise da política nacional que versa sobre a Educação do Campo, bem como para a BNCC e estão expostos abaixo:

Quadro 03: Roteiro de análise documental da Política Nacional de Educação do Campo

Documento analisado			
Estruturantes da análise	Unidades de Registro	Unidades de Sentido	Inferências
Observações Gerais			
Projeto de desenvolvimento e fundamentos sócio-econômicos			
Projeto educativo - fundamentos educacionais			
Concepção Curricular			

Fonte: construído pelo pesquisador.

Quadro 04: Roteiro de análise documental da BNCC

Documento analisado			
Estruturantes da análise	Unidades de Registro	Unidades de Sentido	Inferências
Observações Gerais			
Sujeitos institucionais			
Estrutura do documento			
Fundamentos educacionais			

Fonte: construído pelo pesquisador.

O cruzamento dos dados ocorreu obedecendo aos interesses expressos no objetivo geral e nos objetivos específicos da presente pesquisa. A análise dos dados tem, desta maneira, três seções interdependentes, a saber: **a) BNCC: ambiência socioeducativa, estrutura e fundamentos educacionais; b) Educação do Campo: fundamentos legais e educacionais e curriculares** e **c) Onde BNCC** e **Educação do Campo se cruzam.**

Um primeiro esforço analítico dos nexos e contradições entre BNCC e Educação do Campo foi realizado ao modo de um levantamento das produções científicas existentes sobre o tema, conforme será apresentado em seguida.

3 - A BNCC NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DE UMA PRESENÇA FABRICADA NA EMPRESA E NÃO NA ESCOLA

Esta seção apresenta o levantamento e a análise das produções científicas sobre a BNCC e suas relações com a Educação do Campo. Ao fazê-lo, sinaliza para a necessidade de análise do apanhado da produção em torno do tema, que ajuda a dar base ao trabalho e justificar sua relevância científica.

Tal relevância científica está localizada em duas montas relacionadas. A primeira diz respeito à necessidade de sistematização das repercussões no campo científico que as atuais reformas educacionais (de modo geral) produzem no cotidiano escolar das escolas brasileiras e especificamente, das escolas localizadas no campo. A segunda diz respeito ao intercurso com as produções acadêmicas da área da Educação e de outras áreas que tratem do tema de pesquisa escolhido, para a garantia de uma sistematização propositiva que considere o acúmulo analítico já construído.

Adiante apresentamos os resultados da nossa busca em cada *lócus* institucional selecionado, seguidos das análises das produções relativas ao nosso interesse de pesquisa; qual seja os nexos e as contradições da BNCC em relação à Educação do Campo.

A hipótese que dá nome à seção e que aqui adiantamos, assinala que, em que pese os antecedentes legais que circulam uma preocupação sobre a BNCC, como a CF, a LDB e o último PNE de 2014-2014, a produção científica anterior ao ano de 2017 não era sequer tímida, senão completamente ausente.

De outro modo, esta produção foi sendo gestada como resposta analítica aos desdobramentos produzidos pelo processo de implementação da BNCC e das expectativas que foram se convertendo em efeitos práticos no interior da escola básica brasileira do campo e da cidade.

Não por outra razão, é consequente também assinalar que a BNCC teve seu nascedouro não das demandas e interesses dos profissionais da educação e de uma avaliação das preocupações curriculares a nível nacional por estes. No decorrer do trabalho, será possível compreender as zonas e os grupos de influência que produziram tanto a BNCC em seu conteúdo interno, como também em relação ao modo de operacionalização que lhe foi próprio. O apanhado dos trabalhos nos auxilia na recuperação de tal processo de construção e implementação da BNCC.

Tanto o conteúdo interno, como o modelo de operacionalização da BNCC obedecem a uma tendência apresentada no campo social, que é do esvaziamento dos espaços representativos e de decisão colegiada a respeito da política de representação no Estado Burocrático e, de modo específico, também do Currículo. É por esta razão que o aprofundamento da política de reformas impõe a BNCC e a reação a ela produzida pela pesquisa em educação como uma operação tributária da política de crise da do capitalismo, de sua modelagem social da assim chamada Nova República, da mudança nos sistemas educacionais e dos ataques sistemáticos ao caráter democrático e público da Educação, operados principalmente com as reformas educacionais e principalmente pela BNCC (Freitas, 2014).

Tais reformas são operadas, de maneira mais ampla, como necessidades históricas da crise que se abete sobre o capitalismo imperialista, exigindo tanto o revigoramento de estratégias antidemocráticas frequentemente consideradas arcaicas, como também novas; a fim de estabelecer as mediações necessárias ao empresariamento no campo pedagógico.

3.1 - Levantamento das Produções Científicas: as formas de presença dos trabalhos a respeito da BNCC

Uma advertência metodológica a respeito da construção do objeto de pesquisa deste trabalho é necessária, como também do lugar ocupado pelo levantamento das pesquisas em seu interior. A despeito da norma acadêmica consagrada, de construção do objeto de pesquisa estar baseada em revisão da literatura e na recorrência analítica do circuito universitário sobre o objeto de investigação, a construção e a exposição do presente objeto de pesquisa são aqui extraídas da própria emergência social e educativa do tecido social. A realidade concreta, de onde analisamos um tema de interesse nacional é que embala o interesse da investigação e as ferramentas teóricas reunidas na tarefa.

Secundariamente, e como tarefa de apreensão, exame e sistematização do acúmulo das produções em torno do objeto, recorremos ao levantamento que passaremos a expor. Tal levantamento recorre a espaços institucionais de diferentes escalas e tem por horizonte conhecer, situar e apreender os significados do elenco de trabalhos a respeito da relação entre BNCC e Educação do Campo no Brasil. Realizamos, assim, um levantamento das produções científicas em Educação que tratassem do objeto desta pesquisa. Tal levantamento tem dois objetivos principais, que explicamos com mais detalhe.

O primeiro é o exame crítico das produções acadêmicas da área a fim de conhecer o conhecimento já acumulado, compreendendo suas bases teóricas e experiências estudadas e sistematizadas. O segundo objetivo, este mais específico, tem a ver com a possibilidade de auxílio na construção do supracitado objeto de pesquisa, na medida em que o contato com as produções científicas possibilita a compreensão de caminhos onde possa ser gestada uma possível contribuição acerca do debate sobre os significados das disputas curriculares nacionais e locais em torno da BNCC.

Aqui, tal levantamento assume a característica de ser um composto de fontes de segunda ordem (para além de outras referências teóricas e legais que serão mobilizadas) para o tratamento teórico e analítico dos dados que serão levantados nesta pesquisa. Daí deriva apresentar-se em um capítulo próprio e respondendo a um problema específico, que é desvelar a lógica de construção científica referente à relação entre BNCC e Educação do campo no Brasil. O apanhado em torno das pesquisas demonstrará o vigor do problema da *decadência ideológica*, que atravessa tanto a arquitetura da BNCC, como também a hegemonia das análises que se debruçam sobre ela.

De início, tomava-nos a curiosidade de compreender não apenas a abrangência da BNCC nos trabalhos escritos, mas como a Educação do Campo estava presente nestas produções. Não havendo encontrado nenhum trabalho que relacionasse a BNCC com a Educação do Campo na maior parte das plataformas, procedemos a um exame dos trabalhos que tratam da BNCC[28]. Quando encontramos um trabalho a respeito da BNCC na Educação do Campo, procedemos à análise e sistematização, como será apresentado adiante.

O levantamento das produções científicas foi realizado em três lugares, sendo eles: a) Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**); b) Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (**ANPEd**) e c) O Repositório Institucional (RI) da UFPE, que abarca inclusive as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (**PPGEdu-UFPE**).

Portanto, a nossa busca se deu percorrendo um caminho nacional, através da pesquisa no âmbito da CAPES e da ANPEd, como também do ponto de vista local, através da busca no RI da UFPE, que também abriga as produções do Programas de Pós-Graduação em Educação (Programa de Pós-Graduação mais antigo da Região).

O Critério de escolha do Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi a possibilidade de realizar uma captura nacional das produções sobre a BNCC, no âmbito de trabalhos de Mestrado e de Doutorado. O critério de escolha do portal de produções científicas da ANPEd foi o de esta associação ser a maior associação de produção científica em âmbito nacional sobre a Educação, que socializa a produção de artigos, também com envergadura nacional.

O critério de Escolha do RI-UFPE foi a abrangência do acervo local e sua relação com o PPDEdu-UFPE, possibilitando dialogar com a produção do Programa de Pós-Graduação ao qual esta pesquisa se encontra vinculada, na tentativa de compreender suas preocupações de estudo e realizar um balanço analítico destas, na relação com nosso objeto de pesquisa.

A interlocução com os trabalhos foi realizada através da busca inicial por **"BNCC Educação do Campo"** nas plataformas do BTD- CAPES e no RI-UFPE e pela procura nas últimas 10 reuniões nacionais da ANPEd, como será melhor apresentado nas seções correspondentes. Deste modo, seguindo as etapas da *Análise Categorial Temática* de Bardin (1977), que se concentra na investigação das *unidades* ou *núcleos de sentido* dos enunciados do *corpus documental*, procedemos inicialmente à etapa de *leitura flutuante*, para em seguida

[28] Estas análises foram importantes a este trabalho, na medida em que nos permitiram uma maior entrada nas pesquisas sobre a BNCC, ainda que desvinculadas da Educação do Campo. Tais pesquisas carregam consigo chaves teóricas amplas que nos auxiliam a pensar também a Educação do Campo.

passar à *codificação dos dados* sobre os trabalhos encontrados e, por fim, a fase de *interpretação e inferências* (BARDIN, 1977), sobre os trabalhos na tentativa de construir uma interpretação geral e sintética sobre eles.

Estas são etapas fundamentais para o processo de pesquisa, uma vez que permitem ao pesquisador passar de um sobrevoo amplo sobre as fontes que serão tratadas, codificando-as e estabelecendo inferências que possibilitam a construção do conhecimento novo sobre o acúmulo já dado.

Deste modo, a leitura flutuante do material, passo inicial da análise temática, se constituiu de uma busca ampla pelos portais, buscando os trabalhos, utilizando o filtro geral **"BNCC Educação do Campo"**[29]. Esta busca inicial nos aproximou do modo de funcionamento de tais plataformas, além de conhecer as suas limitações operativas em relação a alguns trabalhos não disponíveis ou com arquivos que não puderam ser abertos. A construção de uma compreensão mais ampliada sobre o elenco de trabalhos identificados teve início já nesse processo de catalogação ampla dos temas das pesquisas.

Uma vez selecionados os trabalhos a serem investigados, procedemos à fase de *exploração do material* encontrado, de modo a entrar individualmente em uma análise mais detida de cada produção. Foi assim que pudemos identificar algumas questões já cruciais para o entendimento dos vetores que estavam seguindo estas produções. Existem trabalhos que não tomam a BNCC na Educação do Campo ou mesmo a própria BNCC como objeto de investigação de modo detido.

Isto se expressa no fato, por exemplo, dos trabalhos citarem a BNCC nos seus resumos ou simplesmente nas palavras-chave, sem que haja um maior desdobramento das questões relacionadas à BNCC no interior da análise realizada. Esta realidade é **predominante** nos trabalhos encontrados.

Consideramos que as menções à BNCC, ainda que não expressem um envolvimento ativo com o texto da política, se devem, sobretudo, ao caráter regulatório de larga interferência assumido pelas novas determinações curriculares que ela procura dar corpo. Este novo escopo normativo da BNCC assume a abrangência máxima nos processos educativos e uma importância nova e consideravelmente mais abrangente do nível de controle curricular, mesmo considerando a importância que, em determinado momento da Educação Básica, possuíram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares nacionais (DCN).

[29] A construção de um filtro com o mínimo de preposições ou conectivos textuais possível mostrou-se uma boa alternativa garimpar os resultados sobre os trabalhos.

Havia naquele momento uma relação também na formação inicial dos professores e nas práticas curriculares, no entanto, a BNCC aprofunda o nexo entre os diferentes níveis de ensino, disciplinas e se articulam de maneira mais orgânica às próprias determinações que passam a vigorar na organização curricular das próprias universidades sob comando da lógica empresarial.

É desta maneira que, independentemente do objeto de reflexão que as diferentes comunidades de pesquisadores tenham como foco de análise, a própria **BNCC vai se interpondo com uma questão de interesse paralelo**, uma vez que condiciona o próprio regime de legitimação curricular do que é estudado, ensinado e aprendido, seja na pesquisa, seja nas escolas e seja nas universidades brasileiras. É assim que tantas pesquisas mencionam a BNCC como modo de "beijar a mão" da norma curricular instituída.

Como se verá mais adiante, inúmeros trabalhos não tratam a BNCC como centralidade da reflexão, ainda que apareçam nos resultados da nossa busca. Compreendemos que, até mesmo para os trabalhos que tratam de temas mais específicos ou mesmo da relação desses temas com a BNCC, faz necessária a menção, ainda que lateral a esta reforma curricular. Portanto, o interesse pelo tema da BNCC encontra amparo, antes de mais nada, lá onde **a força da implementação da política vigorou,** o que ratifica ainda mais o mando e os reflexos do autoritarismo que se exercem como capatazes dos executores mais diretos da política curricular. Aqui a lógica do gamonalismo se desprende de uma estrutura local e passar a manifestar uma vocação que sempre lhe fora presente; a do controle absoluto e a vigilância sobre uma prática "de cabresto". Tal lógica não se restringe aos seus sujeitos coronéis propriamente ditos, mas estão incrustrados em uma lógica de institucionalidade burocrática expressa, por exemplo, na BNCC.

Isto a coloca, de maneira ainda mais evidente, como um assunto da política educacional, da organização do trabalho pedagógico, da prática docente e de disciplinas curriculares específicas a um só tempo. Assim, tais interesses se constituem como satélites temáticos em torno desde grande eixo de uma órbita pedagógica maior organizada em torno da BNCC.

Torna-se ainda mais flagrante, desta maneira, que a BNCC assume uma importância temática mediada por certo sentido de compulsoriedade e de necessidade de legitimação curricular por parte das diferentes comunidades de pesquisadores com seus diferentes interesses de investigação. A BNCC mostra-se, em seu conteúdo e em sua construção e mais especificamente, como **uma operação cuja fabricação se encontrou desde o princípio na**

força política. A força política que a impulsiona pode ser localizada nas razões econômicas, políticas, educacionais e pedagógicas já tratadas no momento inicial deste trabalho.

A isto se deve a sua repercussão que quase sempre recorre à figura de "externalidade", "legitimação" e "normatização" curricular como modo hegemônico de saldar os descompassos entre os conflitos que estão a ocorrer na arena econômica e política. Trata-se de um cenário de reacomodação dos sistemas educativos, mantendo pulso de ferro na relação com as avaliações externas, com o controle sobre o trabalho docente e com uma modelação curricular que responda, acima de qualquer interesse, às flutuações a que estão sujeitas a lógica empresarial da educação. Tais flutuações só podem ser satisfatoriamente respondidas com uma lógica da adaptação às mudanças, do apelo ao caráter sócio-emocional das aprendizagens e do enxugamento curricular forem decisivamente acionados para os (as) estudantes brasileiros em suas trajetórias formativas.

Foi possível identificar uma diversidade de formas de aparição da BNCC nos trabalhos identificados. Ora a BNCC está mencionada nos resumos, ora nos títulos ou nas palavras-chave. Quando mencionada nos títulos dos trabalhos, via de regra estes a analisam com mais acuidade e centralidade.

Os trabalhos que tratam da BNCC, de maneira mais detida e concentrada serão apresentados nas próximas seções, com maior ênfase para a única produção encontrada que trata da relação entre BNCC e Educação do Campo, enquanto seu objeto de estudo. Para a leitura e sistematização de todos os trabalhos, lançamos mão de um caminho de análise que levou em consideração os seguintes aspectos constitutivos: a) Autores, b) Instituição, c) Hipóteses; d) Problema, e) Objetivo geral; f) Objetivos Específicos, g) Abordagem Teórica; h) Abordagem metodológica e i) Resultados.

Nas seções a seguir, trataremos de apresentar como ocorreu o levantamento, a sistematização e a análise das produções científicas em cada um dos lugares escolhidos para a nossa busca, quais sejam: Banco de Dados da ANPEd, considerando os trabalhos apresentados em suas últimas dez reuniões anuais; RI-UFPE, com uma busca em vários Programas de Pós-Graduação e, por fim; o BTD-CAPES, de ambiência nacional e node foi possível identificar o único trabalho que trata da relação entre BNCC e Educação do Campo.

3.2 - As variadas presenças da BNCC e a relação entre BNCC e Educação do Campo nas produções científicas

Esta seção procura apresentar como foi realizado o levantamento das produções em cada *locus* institucional escolhido no levantamento. Como se verá, para além da identificação da *quantidade*, *frequência*, *representatividade* e *pertinência* dos trabalhos encontrados, existem muitas formas temáticas dos trabalhos que versam, em algum nível, sobre a BNCC.

Construímos uma interpretação sobre as formas como se manifestam a presença da BNCC e a relação entre BNCC e Educação do Campo, além de tomarmos alguns trabalhos individualmente como fontes importantes para apresentar uma análise sobre os resultados daqueles trabalhos que tomam de maneira mais detida o texto da BNCC.

É importante dizer que, neste momento, não realizamos uma procura e sistematização específica para os trabalhos que se remetiam especificamente à Educação do Campo, como realizado noutro momento, conforme pode ser visto em Silva (2015).

Consideramos que a agenda de pesquisa em Educação do Campo é já farta e relativamente consolidada no Brasil, inclusive nos sítios de trabalhos acadêmicos onde realizamos o presente levantamento. Nos últimos anos, e como parte do processo de consolidação da modalidade educacional da Educação do Campo, a agenda de pesquisa em torno da área passou a integrar cada vez mais decisivamente o circuito das preocupações científicas na área de educação e em áreas conexas à Educação do Campo, como o debate sobre movimentos sociais, educação popular, educação das relações étnico-raciais e nas diferentes áreas que estabeleçam ou introduzam a discussão sobre a questão agrária.

Se nos anos 80 a modalidade de Educação de Jovens e Adultos ganhou repercussão nas pesquisas em educação, a partir dos anos de 90-00, com o advento do chamado Paradigma da Educação do Campo, a educação nos territórios camponeses passou também a ganhar centralidade. Inúmeros levantamentos de pesquisa dão conta do vasto interesse pelo tema da Educação do Campo, seja em experiências da educação formal, com também em relação às experiências não formais, que serviram de chão histórico para o seu nascedouro enquanto modalidade educacional hoje vigente.

Por outro lado, a procura por trabalhos que tratem da Educação do Campo foi, em alguma medida, contemplada na procura que realizamos sobre a sua relação com a BNCC. Tal relação se apresenta como elemento central desta pesquisa e, em decorrência disso, também para a etapa do levantamento dos trabalhos que aqui se realiza.

A preocupação com o tema da BNCC nas pesquisas é muito recente e, diante de uma jovem trajetória nas pesquisas, nos sentimos impelidos a uma escavação que buscasse ao máximo a totalidade das produções. Havendo tão poucas (apesar da explosão recente do interesse pelo tema), e assumindo o risco da extensão do texto, nos propomos a analisar tais produções da forma mais detalhada possível. Assim, na próxima seção, apresentamos os resultados e a análise das produções identificadas nas reuniões anuais da ANPEd.

3.3 - Levantamento das produções Científicas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

O levantamento dos trabalhos na ANPEd ocorreu levando em consideração um **marco temporal de uma década** de acúmulo de produções científicas, tendo sido realizado considerando as **reuniões anuais e posteriormente bienais** da entidade no período de **2009 até 2019**. Desde o ano de 2013, as reuniões anuais da entidade passaram a ocorrer de modo bienal e não mais anuais.

Os Grupos de Trabalho (GT) nos quais o levantamento se realizou foram: GT-03: Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, GT-05 Estado e Política Educacional, GT-06: Educação Popular, GT-12: Currículo e GT-21: Educação e Relações Étnico-Raciais.

O critério de escolha do GT-03 ocorreu pela ambiência de movimentos e lutas sociais no qual se gestam práticas e políticas sobre Educação do Campo. O critério para escolha do GT-05 está relacionado a ser um GT que trata de políticas educacionais e, também em seu bojo, das políticas curriculares (como a BNCC) ou de interesse curricular. Escolhemos o GT-06 devido à vinculação da Educação Popular como território empírico e epistemológico para a consolidação da Educação do Campo no Brasil. A escola pelo GT-12 se deu por tratar especificamente das produções sobre Currículo, sendo as preocupações curriculares centrais neste trabalho. Por fim, o GT-21 foi escolhido por pressupormos que apresentasse uma discussão sobre lutas por modelos de escolarização específicos, como vem se apresentando nacionalmente a Educação do Campo, além de muitos trabalhos sobre as relações étnico-raciais se remeterem direta ou indiretamente aos territórios camponeses.

Escolhemos investigar trabalhos em um marco temporal de uma década por entendermos ser um tempo suficiente de compreensão, análise e balanço dos desdobramentos globais e locais de políticas e práticas curriculares e de suas tendências consolidadas.

A busca dos por trabalhos que tivessem como objeto de reflexão a BNCC na Educação do Campo revelou uma ausência absoluta de trabalhos, em que pese a Educação do Campo ser objeto de investigação em inúmeros trabalhos (74 trabalhos), assim como a BNCC, ainda que em quantidade significativamente menor (06 trabalhos). Como já dito, concentramos a nossa análise nos trabalhos que tratam da BNCC. No quadro a seguir, é possível visualizar a identificação de todos os trabalhos, distribuídos por reuniões anuais, por Grupos de Trabalho e também por ano, com destaque para os trabalhos que tomaram a BNCC como objeto de pesquisa.

Tabela 01: produções científicas da ANPEd sobre Educação do Campo e Currículo que se relacionam com o objeto de pesquisa

GT / Reunião/ Ano	GT 03 Movimentos Sociais		GT- 05 Estado e Política Educacional		GT 06 Educação Popular		Gt-12 Currículo		GT-21 Educação e Relações Étnico-Raciais	
	Total do GT	Relação com BNCC	Total do GT	Relação com BNCC	Total do GT	Relação com BNCC	Total do GT	Relação com Objeto	Total do GT	Relação com BNCC
32° - 2009	07	00	12	00	13	00	17	00	09	00
33° - 2010	12	00	20	00	10	00	18	00	13	00
34° - 2011	17	00	22	00	10	00	29	00	30	00
35° - 2012	15	00	19	00	13	00	15	00	22	00
36ª - 2013	08	00	17	00	12	00	18	00	18	00
37ª - 2015	21	00	30	00	18	00	27	00	29	00
38ª - 2017	21	00	23	00	20	00	20	**01**	23	00
39ª - 2019	32	00	30	**02**	27	00	42	**03**	23	00
Total	**120**	**00**	**150**	**02**	**127**	**00**	**177**	**04**	**167**	**00**

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da ANPED, disponível em: http://www.anped.org.br/

Passaram pelo levantamento realizado na plataforma digital da ANPEd **741 trabalhos,** distribuídos em **5 Grupos de Trabalho**. De todos os trabalhos submetidos ao exame, **nenhum deles relaciona a BNCC com a Educação do Campo**.

Identificamos **74 trabalhos** que tratam do tema da **Educação do Campo**, tendo sido predominantes a presença da temática nos **Gt 03 e 06**. Esta tendência se revela, em nosso entendimento, pela influência da luta de determinados movimentos sociais (GT com mais trabalhos sobre a Educação do Campo) do campo para afirmar a Educação do Campo, bem como na influência decisiva das experiências populares de educação, quase sempre mediadas através da Educação Popular (GT com o segundo maior número de trabalhos sobre a Educação do Campo).

Ao todo, nos últimos 10 anos de produções das reuniões Anuais da ANPEd, **6 trabalhos versam sobre a BNCC**, cuja concentração se dá nos **GT 05 e 12**, haja visto a natureza de política educacional e curricular da base. Observamos que justamente nos GT onde se concentram as produções sobre Educação do Campo, foram ausentes os trabalhos sobre a BNCC, o que revela uma relativa tendência ao não tratamento da BNCC como tema "quente" para esta modalidade educacional.

Poderíamos ir muito longe na tentativa de explicar tal ausência. Por ora, será suficiente que nos detenhamos na possibilidade de a BNCC representar um estranhamento absoluto em relação à Educação do Campo, ou mesmo da BNCC, de alguma forma, estar parcialmente acomodada na atual estrutura da Educação do Campo. Seja como for, esta é uma ausência importante para a discussão que esta tese pretende trazer.

A identificação dos trabalhos que tratam ou da Educação do Campo ou da BNCC pode ser melhor visualizada no quadro que se segue:

Tabela 02: trabalhos sobre Educação do Campo e sobre BNCC por GT e Reunião Anual

Reunião	GT	Número de Trabalhos	Trabalhos sobre Educação do Campo	Trabalhos sobre BNCC
32ª Reunião (49 Trabalhos)	GT 03	07	02	00
	GT 05	12	01	00
	GT 06	13	01	00
	GT 12	17	00	00
	GT 21	09	00	00
33ª Reunião	GT 03	12	03	00

(60 Trabalhos)	GT 05	10	00	00
	GT 06	20	00	00
	GT 12	18	00	00
	GT 21	13	00	00
34ª Reunião	GT 03	17	11	00
(78 Trabalhos)	GT 05	22	00	00
	GT 06	10	01	00
	GT 12	29	00	00
	GT 21	30	00	00
35ª Reunião	GT 03	15	06	00
(62 Trabalhos)	GT 05	19	02	00
	GT 06	13	00	00
	GT 12	15	00	00
	GT 21	22	00	00
36ª Reunião	GT 03	08	00	00
(55 Trabalhos)	GT 05	17	00	00
	GT 06	12	00	00
	GT 12	18	00	00
	GT 21	18	00	00
37ª Reunião	GT 03	08	02	00
(96 Trabalhos)	GT 05	17	00	00
	GT 06	12	02	00
	GT 12	18	00	00
	GT 21	29	00	00
38ª Reunião	GT 03	21	03	00
(84 Trabalhos)	GT 05	23	02	00
	GT 06	20	00	00
	GT 12	20	00	01
	GT 21	23	00	00
39ª Reunião	GT 03	32	12	00
	GT 05	30	01	02

(154 Trabalhos)	GT 06	27	02	00
	GT 12	42	00	03
	GT 21	23	00	00

Fonte: https://anped.org.br/

Como já ressaltado, não foi encontrado nenhum trabalho que relacionasse a BNCC com a Educação do Campo, no entanto, foram encontrados trabalhos que tratam da BNCC. Estes somam 6 trabalhos, sendo eles:

Quadro 05: trabalhos da ANPEd que tratam da BNCC

Trabalho	Autor (a)
Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas	Débora Barreiros
Cosmopolitismo e performatividade como categorias das reformas educativas neoliberais: fundamentos para uma análise da BNCC	Alessandro de Melo
Reformas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): relações entre o público e o privado	Maria Raquel Caetano
As migrações e as redes educativas para *'fazerpensar'* questões curriculares e a BNCC	Joana Ribeiro dos Santos e Rebeca Silva Brandão Rosa
A política de centralização curricular na BNCC e na Base Nacional Comum para a formação de professores	Larissa Zancan Rodrigues, Beatriz Pereira e Adriana Mohr
Base/Comum/Nacional: a busca pela universalização na BNCC	Camila Costa Gigante e Phelipe Florez Rodrigues

Fonte: https://anped.org.br/

Estes trabalhos foram lidos, analisados e ajudaram a compor tanto o sítio institucional da ANPEd em relação ao tema da BNCC, como também parte da escavação teórica que será utilizada neste trabalho. Passemos a uma apresentação sumária, seguida de uma análise de cada um deles, seguindo a estrutura da grelha de análise anteriormente apresentada.

Como demonstrado no último quadro, foram encontrados 06 trabalhos nas reuniões anuais/bienais da ANPEd do ano de 2009 até o ano de 2019. Os trabalhos se concentram em dois GT: GT 05- Estado e Política Educacional e GT 12- Currículo.

Compreendemos que a concentração dos trabalhos nos referidos GT são demonstrativos de duas questões.

A primeira é a relação temática entre a discussão da política educacional e do Currículo, onde se entranham os interesses relativos à própria BNCC e a segunda questão tem a ver com o interesse de pesquisadores desses GT em relação ao debate sobre as reformas educacionais. Nos últimos anos, ainda que estas reformas não sejam todas de natureza curricular, desencadeiam preocupações e processos de incidência curricular na escola básica e nas universidades.

A análise dos trabalhos permitiu uma compreensão das linhas-mestras dos interesses de pesquisa, bem como do tratamento analítico dado à BNCC. Os trabalhos encontrados no GT 05- Estado e Política Educacional estão centrados em uma análise mais detida e minuciosa da política da BNCC em relação aos seus fundamentos teóricos (Melo, 2019) e políticos (Caetano, 2019). Os dois trabalhos são da última reunião bienal realizada pela ANPEd, no a no de 2019 e seus pesquisadores são vinculados à Universidade Estadual do Centro-Oeste e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense, respectivamente.

Por sua vez, os trabalhos encontrados no GT 12- Currículo possibilitaram a análise da BNCC na sua relação com áreas educacionais conexos, como por exemplo a formação de professores (Rodrigues, Pereira e Mohr, 2019); como também em relação a temas educacionais gerais, a saber: os limites da ideia de universalização da BNCC (Gigante & Rodrigues, 2019) e a questão das migrações e sua relação com o Currículo (Silva & Rosa, 2019).

No GT 12- a exceção foi o trabalho de Barreiros, que se propôs a uma análise dos "sujeitos, movimentos e ações" relacionados à BNCC. Tal trabalho foi o primeiro a ser encontrado (trabalho do ano de 2017) e analisa as contradições do processo de implementação da BNCC, trazendo um detalhamento sobre o processo de discussão e participação dos diferentes agentes nos espaços destinados à concepção da BNCC. Assim sendo, iniciamos a exposição da análise dos trabalhos com ele por apresentar parte importante do processo de construção da BNCC. Em seguida, passaremos a expor a análise dos demais trabalhos do GT 12- Currículo para, por fim, tratar dos trabalhos do GT 05- Estado e Política Educacional.

O primeiro trabalho foi encontrado no GT-12 de Currículo e é intitulado: "Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas", da autora Débora Barreiros da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

A análise sobre o trabalho adotou os estruturantes a) Autores, b) Instituição, c) Hipóteses; d) Problema, e) Objetivo geral; f) Objetivos Específicos, g) Abordagem Teórica; h) Abordagem metodológica e i) Resultados.

Não encontramos no trabalho nenhuma menção às hipóteses e ao seu problema, de modo que apresenta do ponto de vista inicial os objetivos do texto dispostos do seguinte modo:

> Discutiremos os embates e os movimentos políticos sobre a definição de BNCC gerado desde que o MEC tornou público que iniciaria um debate nacional sobre o currículo da Educação Básica, buscando compreender as divergências de posicionamentos (p.01). Compreender o significado da ação dos sujeitos na consulta pública e na produção do documento que o Ministério da Educação busca consolidar (p.01) e (...) compreender os movimentos, sujeitos e ações políticas que estão relacionados à construção da Base Nacional Comum Curricular é o que objetivamos nesse artigo, argumentando que a busca por uma identidade nacional a partir do currículo envolve disputas, negociações e práticas articulatórias (LACLAU E MOUFFE, 1985) (Barreiros, 2017, p.02).

Não encontramos no trabalho nenhuma menção aos objetivos específicos, como também em relação à Abordagem Metodológica. A Abordagem Teórica que alicerça o escrito é descrita como pautando "as discussões do currículo como prática cultural, discursiva e de significação com base nos estudos de Chantal Moufee, Ernesto Laclau e Elizabeth Macedo" (Bareiros, 2017, p.01).

Os resultados do trabalho apontam para variadas direções em relação tanto à problematização do contexto de produção da BNCC, quanto dos seus desdobramentos de implementação e análises feitas por variados órgãos institucionais e pela própria autora do texto.

Nesta direção, foi possível sumariar a análise dos resultados agrupando-os em quatro dimensões fundamentais, sendo elas: a) Justificativa para a implementação da BNCC, b) Histórico de construção e implementação, c) Manifestações institucionais sobre a BNCC e d) Análise Crítica da autora à BNCC.

Em relação à primeira dimensão dos resultados apresentados no trabalho de Barreiros (2017), destacamos a apresentação dos antecedentes discursivos que foram gerados antes da proposição da BNCC pelo Ministério da Educação, que datam do ano de 2009, ano em que iniciou-se o debate atrelado à justificativa do "direito de qualquer cidadão desenvolver as mesmas habilidades em todo território nacional, principalmente pelas críticas existentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais". Estas críticas foram se somando "ao discurso de professores que têm buscado nortear as suas práticas

pedagógicas nas avaliações externas, como a Prova Brasil e o Enem, e nos livros didáticos" como justificativas à construção da base (Barreiros, 2017, p 03).

Outra justificativa encontrada para a implementação da BNCC está nos próprios dados divulgados pelo Seminário da Base Comum Nacional (que fora realizado em 09 de outubro de 2014) fortemente atrelada à ideia de unificação nacional e curricular a ser promovida através da BNCC. O discurso de centralização curricular se utilizou da estratégia de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, que contribuiriam para o desenvolvimento dos estudantes na Educação Básica. Ao citar o documento gerado pelo seminário sobre a BNCC, a autora destaca que

> todo movimento de construção envolve a orientação aos sistemas e as redes de escolas para garantir: "a unidade nacional do currículo para a formação de uma identidade nacional inclusiva e democrática", criando assim "as condições de realização do direito de aprender e desenvolver-se para todos os estudantes"; de modo que se possa ter uma maior "articulação das diversas etapas e modalidades da Educação Básica" (p.20).

É no processo de construção e implementação da BNCC que autora nos fornece dados sobre como a BNCC foi alimentando estas pretensões, bem como se espraiando no interior da Educação Básica brasileira. Este conjunto de dados apresentados por Barreiros (2017) nos revela a cronologia de um processo de construção da BNCC que data da Constituição Federal de 1988 (em seu artigo 210), passando pela Lei de Diretrizes e base da Educação Brasileira (LDB) de 1996 e, contemporaneamente, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que contempla, sobretudo nas metas 2 e 3ª implementação da BNCC.

De nossa parte, destacamos que a análise mais detida do processo de discussão curricular em torno dos antecedentes da BNCC pode ser localizada em 2009 no programa Currículo em Movimento que serviu como base para a construção do documento "As novas Diretrizes Curriculares e o direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento: a base nacional", que está atrelado aos desafios do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). A discussão ganhou corpo e o MEC ocupou-se da construção de uma equipe institucional com variadas siglas para a condução da BNCC, de forma que

> de acordo com o Ministério da Educação trata-se de um documento que reflete e contempla diferentes posicionamentos, visto que texto-base foi preparado por uma equipe de 116 especialistas de 35 universidades, sistemas de ensino e entidades como a própria Undime, num trabalho com 29 equipes e com 12 assessores (Barreiros, 2017, p. 04).

A autora relata que os grupos de participação na concepção da BNCC estavam definidos previamante e se caracterizavam pela centralização curricular, além de um conjunto de interesses políticos. A autora relata o processo de construção e consolidação da BNCC, apresentando pormenorizadamente os acontecimentos pertinentes à primeira, segunda versões do documento (Barreiros, 2017, p. 14).

Apresenta ainda a alegação oficial do Ministério da Educação de que levou em consideração todas as contribuições que haviam sido apresentadas no decorrer do processo de discussão da Base e as contrapõe com os seguintes questionamentos:

> como se deu essa consolidação? Quais os elementos/críticas foram realmente incorporados ao documento? Quais critérios utilizados para fazer a análise de milhões de contribuições? Por conta da não transparência no processo, continuamos questionando como foram consolidadas as críticas, sugestões e inclusões de questões pontuadas na consulta pública. A crítica sobre a consulta pública e os reais usos dos dados não são respondidos na segunda versão, até porque o capítulo "O processo de construção da BNCC" tem menos de duas páginas explicando todo o processo (Barreiros, 2017, p. 14)

Entendemos que fica evidente a falta de clareza em relação aos critérios adotados para aceitação das contribuições à BNCC, bem como a maneira como a interlocução com a crítica foi produzida de forma geral. Assim, compreendemos que a construção da BNCC, em relação ao seu procedimento-base, guarda um paralelismo com a forma como todas as reformas sociais e educacionais foram sendo aprovadas.

O trabalho de Barreiros (2017) traz ainda uma descrição do processo de discussão no âmbito dos Seminários Estaduais da segunda versão do documento da BNCC, no período de junho a agosto de 2016. Os seminários foram organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Todos os que se mostrassem interessados em participar, deveriam se submeter a um processo de inscrição, inclusive determinando os temas de interesse da participação. A esse respeito Barreiros (2017, p. 15) indaga:

> cabe questionar: se foi um processo de consulta pública, que visava ouvir diferentes profissionais que atuam nos segmentos da Educação Básica, assim como os Movimentos Sociais, caberia fazer seleção dos sujeitos? Quais foram os critérios para seleção? Tendo todos os sujeitos acesso ao documento da BNCC, é necessário um guia para orientar a leitura e discussão nos Seminários? Quais sentidos buscam hegemonizar a partir do direcionamento dado aos que participaram dos Seminários?

Não nos parece incomum, que em um processo de implementação de uma política curricular tão importante e, tendo ele sido realizado de maneira tão privativa, sejam apresentados muito mais questionamentos do que propriamente esclarecimentos.

Cabe indagarmos, na direção dos questionamentos feitos por Barreiros (2017), como um processo de debate amplo sobre um tema de interesse nacional e amplo pode ser fundamentado em critérios seletivos tão restritivos? Que lógicas curriculares e pedagógicas necessitam deste tipo de legitimação? Quais os critérios, sujeitos e como foi a participação destas pessoas no debate sobre a BNCC? Mais adiante, veremos que as dúvidas e as imprecisões sobre os procedimentos serão uma constante nas em outros trabalhos.

Dado o caráter centralizador na definição da estrutura, concepção e processo de construção da BNCC, muitas críticas foram feitas em relação a esta sucessão de eventos que alimentaram a construção preliminar da base. As principais críticas trazidas por Barreiros (2017, p. 5) dizem respeito principalmente a

> redução da autonomia das secretarias de educação, escolas e professores no documento inicial. Inúmeras entidades, pesquisadores e professores têm se posicionado contrários a todo esse movimento, principalmente pelos critérios, representação regional e a forma como interlocutores que o MEC elegeu trabalharam na produção do documento.

Assim, o processo de elaboração dos documentos preliminares contribuiu com a visibilidade dos limites e das fragilidades com que o processo era conduzido, haja vista que ele não nasce de um movimento orgânico e organizado para a discussão curricular desta amplitude. Também os sujeitos vão manifestando, do ponto de vista nacional, uma crítica à ideia de representação restrita dos profissionais da educação na construção da base, assim como a decorrente quebra da autonomia das secretarias de educação, das escolas e dos próprios professores.

A este propósito, o trabalho evidencia manifestações ocorridas em discordância com a construção da BNCC. Esta é a terceira dimensão dos dados apresentados no trabalho de Barreiros (2017), que apresenta as críticas à BNCC feitas pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), O Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Secretaria para Assuntos de Ensino da Sociedade Brasileira de Física (SBF) e a Divisão

de Ensino da Sociedade Brasileira de Química (SBQ), a Organização Não Governamental Ação Educativa e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

Através do trabalho em questão, tornou-se possível fazer uma síntese destas críticas amplamente divulgadas por inúmeras instituições, como também no campo teórico sobre o currículo, somando-se às críticas da própria pesquisadora autora do texto. É esta a quarta e última dimensão dos resultados apresentados nos trabalhos, a dimensão relativa às sínteses possíveis das críticas feitas à BNCC.

Em relação às críticas apresentadas pelo trabalho, estas podem ser identificadas a partir de quatro formas: a) princípios, b) sujeitos, e c) metodologia. Adiante, apresentamos cada dimensão da crítica.

No que toca à crítica aos princípios que alicerçam a construção e discussão da BNCC, é possível identificar que se desdobram em princípios da pseudoparticipação, direito à aprendizagem e princípio "conteudista". Em relação ao primeiro princípio, existe uma centralidade autorreferenciada da própria BNCC na ideia de participação dos sujeitos. A principal crítica aos limites desta compreensão repousa na assertiva de que "precisamos compreender que o movimento político instituído na discussão da BNCC não pode ser compreendido apenas como representativo de identidades pré-constituídas, mas sim como constituidor dessas identidades" (Barreiros, 2017, p. 07). A autora chama o princípio de participação experimentado na BNCC de "mito da participação" e reforça o caráter forjado discursivamente desta participação.

Em outro momento, aparece o desdobramento desta crítica, apresentando-se os limites inerentes a uma consulta pública como procedimento capaz de produzir a participação efetiva. Para Barreiros (2017, p. 07) "tal concepção, a nosso ver está atrelada ao mito do empoderamento do professor, que o professor passar ser visto como um sujeito que tem força política, que as suas angústias e lutas são representadas no documento construído coletivamente". Desta forma, a participação nos processos de discussão da BNCC se apresenta não apenas como insuficiente, mas também como mistificadora.

Igualmente mistificadora é a relação estabelecida entre BNCC e direitos de aprendizagem na educação básica. O direito a aprendizagem, para a autora, contrasta com a "descontextualizarão curricular" promovida pela base, além de "não garantir a qualidade educacional e os conteúdos fundamentais aos alunos". Nesta direção, a "Política Curricular da Educação Básica: as novas Diretrizes Curriculares e os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento" é citada para referenciar a necessidade de respeitar as condições de acesso dos indivíduos às propostas curriculares" (Brasil, 2014, p.40).

A discussão de conteúdos internos[30] à base antecede todo o debate a respeito de princípios, concepções e configurações que poderiam ser tidas como dimensões mais gerais e básicas para a própria ideia da formulação de uma base curricular. Desta forma, o procedimento adotado oficialmente recorre a uma inversão, inversão esta; política e pedagogicamente orientada por um princípio de centralização curricular.

Para a autora, o princípio conteudista se apresenta como evidente neste processo, uma vez que a lógica de construção, as concepções e a discussão coletiva já se apresentam aparentemente dados a priori na BNCC. Segundo Barreiros (2017, p. 08):

> Na nossa acepção, o discurso do direito à aprendizagem vem reforçar a **lógica conteudista** presente no documento da BNCC, de que se o sujeito tiver acesso a um currículo único iremos diminuir as desigualdades sociais, uma espécie de normatividade que visa garantir direitos subjetivos. Mendonça (2009, p. 167), com base nos estudos de Laclau, reforçar que todo processo discursivo é precário e contingente, por isso "universal [no caso a BNCC] é, inclusive, desejado, tendo em vista que o mesmo constitui ordem social". Nesta lógica, questões como qualidade do ensino, direitos garantidos, redução das desigualdades reforçam e induzem à ideia de fundamento, de uma "base".

Compreendemos que a argumentação da autora associa a lógica conteudista (por nós considerada rarefeita no texto da BNCC) com o elenco de habilidades e competências dados *a priori* e entendidos como fixos no processo de implementação da política. Assim, não são os conteúdos os grandes motes da BNCC mas as habilidades e competências. A "lógica conteudista" é denunciada por muitos professores também quando se identifica em alguma proposta educacional uma ausência relativa do peso das metodologias ativas, incorrendo em um erro conceitual quanto ao que sejam conteúdos curriculares, pelo menos aqueles conteúdos da herança filosófica, artística e científica historicamente acumulada.

Em relação aos sujeitos preconizados pela BNCC, percebemos que a influência destes se dá, de início, através da propagação de um discurso de legitimidade do documento, como por exemplo, "um grupo de 60 integrantes busca inserir o tema na agenda da educação brasileira, inclusive formularam o documento intitulado "Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum da Educação" (Barreiros, 2017, p. 08). Tratava-se, segundo a autora, de um grupo diverso com experiência em diversas instituições educacionais que tinham como objetivo ampliar as bases de apoio a BNCC, colocá-la em prática e acelerar seus processos.

[30] Compreendidos não como conteúdos curriculares historicamente acumulados, mas como substância que ocupa o texto da política na forma de habilidades e competências.

Ainda em relação aos sujeitos, fica evidenciado no trabalho que alguns tiveram menos possibilidades de escuta no processo de elaboração, legitimação e debate sobre a BNCC, como é o caso emblemático tanto da própria Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

Estes grupos são críticos metodologia empregada com a BNCC. Os argumentos contra estes grupos, e a favor da BNCC, sustentam-se a ideia dos baixos índices educacionais e o direito à educação com direito social como sustentadores da ideia da necessidade de uma reforma curricular.

De modo amplo, segundo autora, a relação dos professores das universidades com o processo de implementação da BNCC é problemática, inclusive o "Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), por iniciativa da Fundação Lemann, afirma como sendo parte do entrave as críticas dos professores universitários à BNCC" (Barreiros, 2017, p. 06). A autora infere dessa relação de forças antagônicas, uma trama "articulatória e antagonística" das diferentes identidades que o MEC precisa dialogar envolvendo a BNCC.

Por outro lado, temos a hegemonia de um grupo de reformadores empresariais: "Bradesco, Itaú [Unibanco] e Santander" e de grupos empresariais: "Gerdau, Natura, Volkswagen e; grupos privados da área educacional: Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola" (Barreiros, 2017, p. 09).

Trata-se, segundo a autora, de um modelo de filantropismo protagonizado por estes sujeitos institucionais que tem como objetivo fazer da educação um grande negócio, analisado pela autora através da lente teórica de Ball (2014).

Por fim, o trabalho coloca em questão a metodologia utilizada no processo de construção e debate da BNCC. De modo geral, esta é considerada centralizadora e fechada, tendo contra si manifestações de várias entidades educacionais. A crítica principal feita pela ANPEd é sobre o modo como se construiu o documento e da consulta pública que não se efetivou, haja visto que se desconhece o processo de análise e os sujeitos que analisaram as contribuições. A audiência é descrita como uma audiência muda, sem legitimação dos coletivos envolvidos e com uma consulta digital precária que visava apenas legitimar um projeto que já estava pronto.

Desta forma, para autora, o que existe é uma "Abordagem democrática "agonística", que "reconhece a natureza real das suas fronteiras e as formas de exclusão

que elas englobam, ao invés de tentar disfarçá-las sob o véu da racionalidade e da moralidade" (Barreiros, 2017, p. 07).

Assim, a lógica empresarial das competências que legitima a BNCC é contraposta a uma abordagem "democrática agonística" que reconhece formas de exclusão sem disfarçá-las, mas não apresenta formas de combate. A importância deste trabalho para a construção da presente tese, está localizada no apanhado do histórico recente das disputas iniciais em torno da BNCC, bem como no modo como situa seus sujeitos, princípios e interesses.

O segundo trabalho que trata da BNCC, referente ao GT 12- Currículo é de Camila Costa Gigante e Phelipe Florez Rodrigues (2019), vinculado à UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro e tem como título: "Base/Comum/Nacional: a busca pela universalização na BNCC".

O objetivo do trabalho consistiu em realizar a investigação sobre a universalização do Currículo, que fora apontada pelos idealizadores da BNCC, como modo de superar a fragmentação das políticas educacionais, com o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas governamentais, como modo de ampliação da qualidade educacional (Gigante e Rodrigues, 2019).

A hipótese de trabalho defendida pelos autores dá conta de que "competências pré-determinadas em nível nacional podem constranger a construção do conhecimento enquanto produção discursiva e que uma projeção de totalidade deve ser relativizada e compreendida como fluida" (Gigante e Rodrigues, 2019, p. 02). Defende-se ainda que não é possível pensar de maneira fixa os elementos do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a instauração de significantes como base, nacional e comum não seja "produtiva" para realizar uma reflexão nacional sobre o Currículo. Tais significantes são assumidos como dificultadores para pensar um currículo que respeite as diferenças (Gigante e Rodrigues, 2019, p. 02).

Do ponto de vista da reflexão teórica, o trabalho se assume como tributário da Teoria do Discurso (Laclau, 2011; Laclau; Mouffe, 2015), ao realizar a discussão sobre a relação entre universalidade e particularidade. A particularidade é compreendida como "necessária a toda luta política, bem como a construção de processos metafóricos e metonímicos" (Laclau, 2011) potentes para sua compreensão, problematizando o que está sendo considerado como aspectos nacionais e básicos necessários a todos os currículos do Brasil (Gigante e Rodrigues, 2019, p. 04).

Não se trata de um trabalho que tenha feito, pelo menos aparentemente, uma entrada mais detida no campo empírico ou nas fontes constitutivas da BNCC, de modo que as reflexões teóricas aparecem de maneira difusa em relação a conclusões em torno da BNCC que vão aparecendo ao longo do texto.

Parte-se da ideia de que a política educacional da BNCC tem como ideia força a igualdade, servindo-se da necessidade de aprendizagens comuns como alicerce para a educação brasileira. Diante desta premissa assumida oficialmente, os autores questionam, com base na Teoria do Discurso, o atendimento a todos os indivíduos, as formas de exclusão, a potência da categoria igualdade para pensar os processos curriculares e se abarcara todos os sujeitos no processo de escolarização

Aqui, assinalamos algo importante. O questionamento sobre a ideia de igualdade não passa pela insuficiência do próprio conceito no interior de uma sociedade cindida por classes e atravessada pelo antagonismo entre capital e trabalho. De outro modo, a igualdade questiona-se, não recorrendo a uma reflexão sobre suas bases materiais como será uma tônica também em outros trabalhos. Assim, o pressuposto fundante para a crítica é a ideia de que a igualdade colapsa as diferenças no interior da estrutura curricular e que estas, por seu turno, são as pedras angulares para a construção curricular.

Outra premissa importante assumida pelos autores é a de considerar o "conhecimento para além de simples conteúdos a serem transmitidos ou competências padronizadas a serem elencadas e desenvolvidas, pensando na questão da identidade como processual, permeada e produzida pelo contexto e, portanto, fluida e contingente" (Gigante e Rodrigues, 2019, p. 01). Em contraponto está a defesa dos já aludidos processos metafóricos e metonímicos em relação à reflexão curricular.

Consideramos, à luz dos argumentos trazidos pelo texto, que o conhecimento (ou mais apropriadamente a educação) ultrapassa a esfera da apreensão cognitiva, seja dos conteúdos curriculares, seja das habilidades e competências "desejáveis" pelo currículo. É preciso, no entanto, que a BNCC seja aludida não como sendo uma base propriamente de conteúdos, mas de habilidades e competências, uma vez que o esvaziamento curricular é uma tônica e uma tendência de longo prazo que atravessa os últimos anos no Brasil.

A identidade "processual", "fluida" e "contingente" é tratada como algo que não se compatibiliza com a disposição das competências, mas também dos conteúdos pré-determinados, sendo articulados a formas igualmente contingentes, fluídas e processuais de intervenções metodológicas que façam vocalizar o sujeito naquilo que o distingue indefinidamente. Aqui, fica clara a hegemonia do *paradigma das diferenças* para a

reflexão curricular e o modo como este coloca à prova a herança dos conhecimentos historicamente acumulados, como necessitam fazer as formas de consciência burguesas e liberais e suas expressões fáticas na política curricular, como a BNCC.

Em uma seção de análise mais detida em torno do tema da universalização, os autores desenvolvem o tema da BNCC como uma tentativa de universalização através da construção de hegemonia. A igualdade é compreendida como "silenciadora das diferenças", uma vez que a política curricular não pode ser pensada como um "sistema único, fechado de uma vez por todas", estando a hegemonia para ser pensada como algo "negociável e em caráter incompleto do social". Deste modo, argumenta-se que todo fundamento ou teoria política é sempre marcada por ser provisória e dependente das "condições efetivas de sua inscrição" (Gigante e Rodrigues, 2019, p. 02).

Deste modo, não há nada na compreensão dos autores, que não seja redutível à busca por homogeneização, que se dirija à compreensão da hegemonia, ainda que ela possa ser disputada contra- hegemonicamente, em seu território denso de contradições.

No contraponto à BNCC, faz-se paralelamente e mesmo indistintamente o combate à categoria da Totalidade, vejamos:

> a lógica da totalidade, que permeia essa política, pretende produzir um discurso de ideário universalizante, que se apresenta como um universal nacional anteposto, necessário à compreensão curricular. Interessa-nos, em contrapartida, desconstruir essa lógica forjada de totalidade fechada, bem como o entendimento de localidade autônoma na produção curricular, apresentada pela construção de um lastro universal (Gigante e Rodrigues, 2019, p. 02).

A essa crítica da totalidade é acrescida uma reflexão em torno da política como acontecimento, citando Derrida (2013), que dá base para a contestação da lógica imposta e vertical. Em seguida, mais uma vez a respeito da totalidade, esta é sentenciada à impossibilidade e ao mesmo tempo uma busca incessante no campo social. Tal pretensão não pode estar desvinculada de forjar um discurso universalizante (com todos os vícios que os autores atribuem a esta noção), incontestável e que silencia as diferenças.

Assim, articula-se à totalidade um viés colonizador do "cotidiano caótico" que pretende apagar a diferença. Adiante assume-se que a linha entre particularismo e universalismo é turva e que se tocam mutuamente, não operando com total transparência. Do mesmo modo, todo universal nada mais é do que um particular que se hegemonizou em dado momento. A universalização, então, necessitaria ser compreenda, por isso, como

uma identidade em falta, como impossibilidade de totalização de sentidos. “O universal não possui essência, nem conteúdo próprio” (Gigante e Rodrigues, 2019. p. 02).

A BNCC possui, em nossa visão, uma pretensão totalizante do que devem ser as disposições curriculares em âmbito nacional. Tal coisa não está separada de uma estrutura de poder de classes e de interesses dos monopólios do setor educacional sobre o controle curricular. Reiteramos ainda que compreensão da arena de disputa curricular como definida pela “falta” e pela necessidade do “outro” corre o risco de dissolver os antagonismos em diferenças e relativizar o seu conteúdo de classe inerente à própria política educacional.

Outro perigo assumido na argumentação crítica à BNCC é a da relativização dos conhecimentos universais acumulados, isto é, aqueles conhecimentos com potência interpretativa e interventiva para todo o gênero humano. Deste modo, tais conhecimentos acumulados estariam desacreditados em virtude de uma noção de “verdade” que deriva da eleição política ou do consenso e não da legalidade do real (Netto, 2011).

A discussão realizada no trabalho delineia também um conceito de hegemonia. Na trilha de Laclau e Mouffe (2015), os autores definem a hegemonia

> como um momento em que dada formação discursiva é pensada enquanto totalidade, afastando-se assim de uma ideia de estruturação econômica. Isso tornaria possível que uma identidade representasse outras diferentes identidades, todas produzidas na luta política, permeadas por relações articulatórias, e não previamente definidas. Uma relação hegemônica teria, de acordo com essa perspectiva, uma dimensão universalista (*Ibidem*, p. 40), considerando-a um tipo particular de universalismo, por meio do qual uma particularidade assume a representação de uma universalidade, mas essa universalidade é compreendida como *contaminada* (p. 41), pois vive em conflito com sua relação com a particularidade e sua função de universalidade hegemônica não é definitiva, é sempre reversível.

Assim, é reafirmada a máxima pós-estruturalista da inexistência de um discurso único e da impossibilidade de fixação de uma significação última de sentido, como exemplificado através da BNCC. Em relação à metáfora e metonímica, esta é definida como um tipo de “substituição” de termos semanticamente ligados, entretanto referindo-se a um mesmo significado (como uma justaposição de significantes), enquanto aquela poderia ser considerada como uma comparação de termos ou de contextos distintos. Desta maneira, “Base”, “Nacional” e “Comum” podem ser compreendidos como metonímias globalizatórias.

No conjunto de assertivas trazidas pelo texto em torno da BNCC, há algumas delas que poderíamos considerar como impressões gerais em torno desta política. A primeira delas á a pretensão da BNCC instaurar uma "lógica de universalismo através da defesa de competências fixas como garantidoras do discurso de igualdade" ao que é contraposto com a defesa de que a universalização é compreendida como prejudicial para as políticas curriculares. Os autores argumentam que não estão dispostos a assumir o puro particularismo como via do respeito às diferenças, mas as ideias de metáfora e metonímica como prática articulatória necessária à interpretação da BNCC. Tal documento estabiliza um "processo que opera na lógica de periferização do local em detrimento de um nacional que se pretende colonizador". Dizem os autores:

> cabe-nos ponderar, neste estudo, se as estratégias discursivas de tomar a parte pelo todo (metáfora) ou referir-se a algo por não algo (metonímia), como são popularmente conhecidas e apresentadas essas figuras de linguagem, seriam compreendidas como formas de negligenciar ou tentar apagar diferenças através de processos articulações hegemônicas (Gigante e Rodrigues, 2019, p. 4).

Assim, as noções de metáfora e metonímia são chaves que mobilizam a compreensão da BNCC por Gigante e Rodrigues (2019). É possível que um lapso na escrita tenha feito com que na última citação os conceitos fossem definidos de modo contrário em relação um ao outro, mas permanece a apreensão da BNCC no âmbito da sua produção discursiva e na mobilização de sentidos daí originados, desvinculada de suas determinações de classe.

Um dos pontos onde culmina a crítica desenvolvida por Gigante e Rodrigues (2019) é considerarem ainda a ideia de nacional como uma ilusão, por serem impotentes de afirmar uma identidade una. As metáforas e metonímias "são estratégias lançadas em discursos globalizantes, nacionalizantes. Contudo, a diferença, tal como indica Macedo (2012), é o constitutivo do sujeito e, portanto, é de impossível apagamento" (Gigante e Rodrigues, 2019, p. 4).

Consideramos que na BNCC não existe, efetivamente, uma preocupação "expressa" com a questão da diferença. Uma vez que as aprendizagens socialmente desejáveis cada vez menos escapam à racionalidade do mercado e ao cálculo das competências socialmente necessárias, predomina uma lógica performática. Tal lógica quase nunca se incompatibiliza com processos de ensino-aprendizagem locais e ensejados a partir da noção de *diferença*.

Por um lado, por dependerem das articulações das competências locais e por outro pelo próprio momento em que vive o capitalismo de capitulação de energias voltadas à luta pela diferença (Safatle, 2016) a uma lógica de mercado e de representatividade.

Esta não expressão, no entanto, longe de ser inibidora de processos pedagógicos centrados na diferença, os afirma, ainda que por outras vias. Isto ocorre na medida em que o núcleo geral do currículo ser constituído daquelas competências indispensáveis ao mercado no atual momento brasileiro e, uma vez que são competências, podem ser maleáveis em relação aos diferentes contextos, sobretudo porque asseguram a condição da adaptação às flutuações do mercado.

A não valorização dos conhecimentos historicamente acumulados por parte da BNCC também, consequentemente abre margem à valorização de conhecimentos tácitos, locais, contextuais, etc. Na medida em que Gigante e Rodrigues (2019) afirmam a diferença como algo constitutivo do sujeito, reivindicam, por conseguinte, uma ontologia fundada nas diferenças para a o ser social e para a crítica à própria BNCC. Em sua parte diversificada, a BNCC está de modo um pouco mais explícito direcionada a processos que levem em conta a diversidade de experiências e contextos educativos.

No decorrer do texto, Gigante e Rodrigues (2019) afirmam que o universal não deve deixar de existir. Tal afirmação não deixa de ser contraditória, ainda mais quando não vem acompanhada de uma definição mais precisa do que poderia ser este universal desejável, sem que ele possa "silenciar o processo de produção das diferenças". O núcleo irradiador da reflexão e de crítica à BNCC retorna sempre aos "efeitos que se desdobram em pautas identitárias" (Gigante e Rodrigues, 2019, p. 4).

Afirma-se que o universal e o particular são efeitos que se desdobram em pautas identitárias para dois lados: a BNCC e a discussão/sufocamento de questões como de gênero e raça. A metonímia e a metáfora são, portanto, operadores de uma discussão que busca "pormenorizar a discussão no âmbito da política tensionada através de pautas identitárias" (Gigante e Rodrigues, 2019, p. 4).

O trecho que se segue expressa uma síntese bem acabada da elaboração dos autores em torno da BNCC e vale a pena ser transcrita integralmente:

> é possível considerar, levando em conta essas contribuições, que competências pré-determinadas em nível nacional podem constranger a construção do conhecimento enquanto produção discursiva. Uma projeção de totalidade deve ser relativizada e compreendida como fluida, pois não há uma forma única de determinar o social. Os processos de construção de identidades, bem como da política em um

> ponto de vista hegemônico, devem levar em consideração os processos de significação que envolvem a construção de particularismos e universalismos. Assim, defendemos, com base nos estudos de Laclau (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015) que não é possível pensar, de maneira fixa, os elementos – sejam conteúdos, competências, saberes, etc. – que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, porque cada contexto produz sua política de forma contingente (Gigante e Rodrigues, 2019, p. 5).

Defende-se a ideia de diferença como um "um elemento "essencial" da identidade, não podendo deixar de ser considerada nas políticas curriculares. Não há como negar totalmente um sistema de poder, quando estamos inseridos e em sua dependência". Tal premissa justifica a ideia da não decisão curricular, uma vez que este é um terreno indecidível, onde a hegemonia é sempre um adiamento, uma prática articulatória nessa inevitável indecisão.

É deste modo, que qualquer ideia de universalismo só pode ser pensada no interior daquilo que diferencia os sujeitos e não como gradiente de humanização comum. O arsenal que possibilitaria a crítica elevada do sistema e do modelo de educação vigentes- a herança historicamente a cumulada mobilizada no processo de transformação social-, neste sentido são deitados fora junto ao próprio texto da BNCC.

Deste modo, se o universalismo ou a construção de uma contrahegemonia são ilusões, nos indagamos se uma ilusão que produz todos os efeitos práticos no sentido da dominação é real ou irreal. Assim, a crítica de Gigante e Rodrigues (2019) à BNCC estão, como largamente exposto, centradas nas armas discursivas e desde esse ponto de comando dissolvem tanto a hegemonia da política curricular neoprodutivista (Saviani, 2013), como também a possibilidade de dar consequência a uma crítica curricular que garanta o acesso ao acúmulo de conhecimento existente como ponto de partida para o desenvolvimento de uma educação transformadora.

O terceiro trabalho que trata da BNCC no GT 12- Currículo é de Joana Ribeiro dos Santos e Rebeca Silva Brandão Rosa (2019) e tem com título: "As migrações e as redes educativas para 'fazerpensar' questões curriculares e a BNCC", também vinculado à UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O trabalho se constitui de um relato de experiência sobre a situação dos migrantes no espaço escolar, através da Teoria do Discurso e intercaladas com reflexões a respeito da BNCC e de narrativas fílmicas que expressem condições semelhantes àquelas dos migrantes em seu processo de socialização e escolarização.

Trata-se de um trabalho que interpela a BNCC a partir de uma experiência temática específica, elaborando a crítica mediada pelo debate sobre as diferenças e seu processo de construção discursiva. Aqui, uma vez mais, o debate sobre a diferença se interpõe como ângulo de análise privilegiado para a construção da crítica.

Do ponto de vista teórico, o trabalho discute os desdobramentos e influências da BNCC em "cotidianos escolares múltiplos", com Feldman-Bianco, Baggio e Nascimento (2018) a respeito do conceito de "fazerpensar" sobre a condição dos migrantes, sobretudo naquilo em que representam sob um ponto de vista genérico, ameaças à segurança nacional. Recorre-se a filmes como parte do processo de reflexão teórica mediante a noção de "personagens conceituais" de Deleuze e Guattari, uma vez que auxiliam nos processos de "fazerpensar".

Reitera-se na reflexão teórica, os "praticantespensantes" como parte da humanidade e que possuem memórias e "práticasteorias" que enunciam para além do ambiente escolar, colocando-se como pessoas na sociedade e no mundo. Vejamos:

> os *'praticantespensantes'* carregam suas "bagagens", sempre procurando seu protagonismo, indo ao encontro de outros '*espaçostempos'* e de outras experiências que se metamorfoseiam, ganham vida própria, se incorporam às trajetórias de vida, e, como "rizomas" (DELEUZE; GUATTARI, 1995), são capazes de ir para outros lugares à espera de ocasiões propícias – as primeiras chuvas, talvez – e aí germinar, florescendo em outras ações/sonhos/projetos *nos/dos/com* os cotidianos escolares.

Na seção "Pela defesa do direito humano fundamental à educação entre as redes educativas". Faz-se um apanhado a respeito da lei 13.445/17, conhecida como a "Nova Lei de Migração", pois reconfigura leis anteriores sobre as migrações. Esta incursão se realiza na relação com Baggio e Nascimento (2018). A reflexão teórica sobre a BNCC é realizada na interlocução com Nilda Alves (2014), Elizabeth Macedo (2015) e Silva (2005).

Os resultados do trabalho apresentam o relato da trajetória escolar do estudante Daniel em uma turma de Educação Infantil localizada no Complexo do Alemão, Rio de Janeiro, formada por alunos de quatro anos, todos novos na instituição. A nacionalidade do estudante foi descoberta através de uma conversa com sua mãe, que revelou também que ensina Inglês ao menino, preocupada com a sua empregabilidade. Foi relatado também o empenho dos pais no processo formativo do filho.

O relato a respeito da condição do estudante dá conta de experiência de xenofobia em relação à sua nacionalidade cubana, que instigaram a "professorapesquisadora" a tornar o processo escolar mais inclusivo. Santos e Rosa (2019) sinalizam para a importância do enfrentamento das "fronteiras" erguidas para além da condição material, como os preconceitos de gênero, raça, classe, etnias, intolerância religiosa e política. A própria discussão de miséria é colocada para além da questão de base econômica.

Deste modo, é ressaltada a "diferença do estrangeiro", no seu processo de ser e estar no mundo, com a "professora militante" sendo mobilizada a criar um ambiente de novas interações "antes por uma necessidade de evitar que seus colegas caçoassem de Daniel, mas também para que as fronteiras existentes na escola fossem '*espaçostempos'* de trocas, de '*aprenderensinar"*" (Santos e Rosa, 2019, p. 02).

O Alargamento da reflexão para os campos simbólicos, culturais, sexuais, dentre outros, é fundamental no sentido de dar conta de diferentes variáveis que compõem a situação de marginalização de muitos estudantes e do estudante cubano em questão. É possível perceber no trabalho que a variável classe social é colocada em paridade analítica com os demais marcadores de análise.

Nas intervenções realizadas pela professora e narradas ao longo do texto, evidencia-se não apenas as "misérias" dos estudantes (ou "praticantespensantes") mas se todas as pessoas do circuito social do estudante cubano. Envolve a todos uma abordagem das autoridades sobre a questão dos migrantes como sendo de interesse de segurança nacional. Neste ponto, Santos e Rosa (2019, p. 02) articulam tal processo à narrativa fílmica "As Vinhas da Ira", que possui "cenas de policiamento, controle e imposição do medo para inibir a circulação e deslocamento de pessoas".

Através da análise de Baggio e Nascimento (2018), reitera-se a responsabilidade da Polícia Federal como autoridade responsável pela execução da política de migrantes no Brasil e que a criação de um órgão específico para tal fim não gerou alterações em sua efetivação.

A rejeição aos imigrantes é associada à lógica de "inferiorização do outro", articulada com a lógica neoliberal de desvalorização da mão-de-obra estrangeira, além de populações urbanas das favelas, de grandes cidades, indígenas e outras populações tradicionais (Santos e Rosa, 2019). Antes, os moradores das favelas eram associados à ideia de trabalhadores, hoje esta representação se desloca para "criminosos" e "marginais" (citam o exemplo da Política pacificadora do Rio de Janeiro e relata-se a

trajetória do Estudante Renan, que enfrentou problemas parecidos, mas entre os estados da Paraíba e do Rio de janeiro).

Mais adiante, abre-se uma seção intitulada: "Base Nacional Comum Curricular e a negação da diferença", onde o tema é tratado de maneira mais detida. Inicialmente os autores situam a necessidade construída em torno da BNCC nas estratégias do PNE e não nas metas e que esta estratégia foi privilegiada em detrimento de muitas outras do mesmo documento. Alterações importantes ocorreram no âmbito das leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam, segundo os autores, de "*conhecimentossignificações'* das culturas africanas e indígenas e fazem uma crítica aos currículos pautados apenas nos '*conhecimentossignficações'* hegemônicos, ou seja, aos currículos colonizados".

Na trilha de Macedo (2015), a BNCC é compreendida como quadros de objetivos comportamentais por componentes curriculares e anos distribuídos nas diferentes áreas de conhecimento, com uma concepção de currículo esvaziada e que mais efetivamente contribui como um instrumento de gestão dos alunos, com vistas à formação de performances. Alves (2014) contribui com o questionamento dos autores sobre o atendimento das demandas estudantis com a BNCC e da eficácia da estratégia.

Macedo (2015) defende que a BNCC apresenta um antagonismo em relação à imprevisibilidade presente no chão das escolas, como aquelas relacionadas com as línguas indígenas e LIBRAS e com a duração do ano letivo (uma questão também relativa à Educação do Campo). A autora argumenta ainda sobre a necessidade de uniformização curricular e exclusão das diferenças, com vistas a atender uma igualdade formal, dos direitos individuais dos alunos como única alternativa democrática para o sistema educacional. Trata-se, segundo a autora, de algo que nunca irá acontecer, dado que o universalismo "repousará senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração" (Macedo, 2015, p. 897). Assim,

> o triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação – negros, mulheres, pobres, homossexuais, judeus, nordestinos, a depender do momento histórico. (Macedo, 2015, p. 897). O direito de aprender, para autora, necessita ser relacionado à aprendizagem de conteúdos que garantam o direito de ser sujeito, cidadão e existir.

Os autores salientam que o multiculturalismo é tematizado como uma emergência dos últimos anos na educação, sendo reconhecido nas pedagogias oficiais, mesmo que enquanto transversalidade. Aponta-se a crítica de Silva (2005) ao multiculturalismo, uma

vez que este se apoia nas noções de tolerância e respeito às diferenças sem considerar o seu modo de produção e o modo como as relações de poder atravessam as noções inseparáveis de identidade e diferença.

Assinala-se ainda a tendência dominante no trato com as identidades, que é a fixação, mesmo sendo esta uma impossibilidade. As alternativas para tal operação de fixação seriam o sincretismo, a hibridização, a miscigenação. Santos e Rosa (2019) articulam a essas alternativas a própria experiência dos migrantes, já que subvertem a fixação das identidades e vivem um processo de hibridização de culturas, mistura de corpos, miscigenação e em alguns momentos, o sincretismo, mistura de línguas, partilha de alimentos, etc.

Os mesmos autores reiteram a importância social, pedagógica e curricular das questões relacionadas à identidade, diferença ao outro e propõe uma estratégia pedagógica que os currículos múltiplos tratem a diferença e a identidade como questões políticas, explorando o potencial de subverter as identidades existentes como um movimento de produção de diferenças.

Destaca-se no texto ainda que, conforme Macedo (2015), a BNCC projeta uma educação como performance ligada a objetivos comportamentais, que ignora as preocupações do próprio campo curricular nos últimos anos. A BNCC estaria também ligada às avaliações nacionais, que foi uma marca dos últimos governos, implicando no repasse de verbas, na produção de políticas públicas; sem que estas avaliações tenham sido avaliadas como instrumento avaliativo.

Do ponto de vista da construção da BNCC, Silva e Rosa (2019) reiteram a importância dos "'*praticantespensantes'* envolvidos nesse processo", isto é, o modo como os profissionais envolvidos na educação são ouvidos, sendo necessário "*ouvirveraprender"* com aqueles que estão presentes nos múltiplos cotidianos escolares e que conhecem a imprevisibilidade do chão das escolas"

Outro tema enfocado pelas autoras é a compreensão de currículo para além de uma lista a ser seguida pelos professores, como é corrente no campo educacional, sendo necessária a participação coletiva dos sujeitos curriculares de maneira plural (Alves, 2014). Alves (2014) pontua ainda que existem outras metas presentes no PNE com mais importância do que a BNCC, como "a ampliação do investimento público em educação, fortalecimento dos mecanismos que assegurem transparência e controle social destes investimentos, assegurar o Plano de Carreira aos profissionais de educação etc." (Santos e Rosa, 2019, p. 05).

Ressaltamos que, efetivamente, existem inúmeras contradições em relação à ênfase dispensada às estratégias do PNE que tratam da BNCC. A exemplo disso, mencionamos a meta 18, que trata da remuneração dos profissionais da educação e que é sumamente ignorada da agenda empresarial da educação.

Santos e Rosa (2019) argumentam que não defendem um cenário romântico, onde não haja relações de força presentes nas disputas em torno da escola, sustentando que existe "uma teia distinta de forças, desiguais e oblíquas, que seguem produzindo o esperado e o inesperado num mesmo movimento. O combate de que falo não se faz, portanto, de fora do poder, não somos nós contra eles, quem quer que sejamos nós e eles" (Santos e Rosa, 2019, p. 05).

Por fim, Santos e Rosa (2019) defendem que, no momento em que se tentava implementar a BNCC, baseada na ideia de expectativas de aprendizagem, avaliações e listas de conteúdos uniformizadas, é urgente afirmar as diferenças. Deste modo,

> os cotidianos escolares e os currículos '*praticadospensados'* nas múltiplas escolas a partir das experiências de seus, também múltiplos, '*praticantespensantes'* devem ser defendidos e valorizados como "táticas" na luta pela educação pública de qualidade, que aprenda com as diferenças, e não uma educação pública para todos os "iguais" e, assim, excludente (Santos e Rosa 2019, p. 05).

Uma vez mais, a exemplo do trabalho analisado anteriormente, é possível identificar duas tendências gerais. Uma é de crítica aos fundamentos da BNCC como operação fundamental dos trabalhos encontrados e a outra é a natureza discursiva da crítica, que recorre a diferentes variações da Teoria do Discurso e à afirmação da diferença como "fiel da balança" para legitimação da crítica construída.

Outra característica marcante dos trabalhos é de se constituírem como portadores de reflexões gerais sobre a BNCC e suas relações com a diferença, sem que haja maior acuidade analítica com os aspectos estruturantes dos interesses e do conteúdo interno da política. Domina a análise uma vez mais, enquanto pressuposto analítico mais amplo, o *paradigma das diferenças*.

O quarto trabalho do GT 12- Currículo que trata da BNCC se chama "A política de centralização curricular na BNCC e na Base Nacional Comum para a Formação de Professores". O trabalho está vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E tem como autoras Larissa Zancan Rodrigues, Beatriz Pereira e Adriana Mohr.

O objetivo do trabalho consistiu em visamos identificar e discutir aspectos de articulação entre a Base Nacional Comum Curricular para a educação básica (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da educação básica (BNCFP).

Teoricamente, a pesquisa se lastreia em Macedo (2015) com o conceito de "política de centralização curricular", que compreende que a homogeneização curricular compreende uma série de outros desdobramentos, como avaliação, materiais didáticos e formação docente.

Subjacentes a esta lógica, existem a responsabilização e privatização no sistema educacional brasileiro, partindo da ideia da ineficácia da gestão pública ocasionada pela falta de competitividade. O modelo pretendido deve pautar-se na lógica dos exames e na aprendizagem baseada em habilidades e competências sistematizadas em matrizes de avaliação (Freitas, 2012; 2014).

Do ponto de vista metodológico, utilizou-se, como fonte de informação as duas Bases e como instrumento de coleta de dados "um roteiro de análise textual baseado em três aspectos de análise construídos a posteriori" (Rodrigues, Pereira e Mohr, 2019, p. 01).

Na seção intitulada "caminho metodológicos", apresenta-se uma discussão a respeito da pesquisa qualitativa (LUDKE, ANDRÉ, 1986) e a utilização como fonte de informação da BNCC e da BNCPF. Os roteiros de análise textual foram elaborados de acordo com a leitura inicial dos textos, contendo três aspectos: (1) a relação dos documentos com a legislação nacional, (2) objetivo dos documentos e (3) a noção de competências e habilidades explicitadas (Rodrigues, Pereira e Mohr, 2019).

A seção dos resultados é introduzida com a afirmação da centralização pela qual passa o sistema educacional brasileiro. Passa-se à seção intitulada "constatações e resultados", dentro da qual o primeiro item diz respeito à Relação da BNCC e BNCFP com a legislação nacional. De modo distinto do que aconteceu com a BNCC, a BNC é justificada não em antecedentes normativos, mas na necessidade de alinhamento à política curricular vigente, como referenciado pelo CNE (Rodrigues, Pereira e Mohr, 2019).

Assim, as autoras dão sustentação a um dos argumentos que levantamos no momento introdutório do presente trabalho: a BNCC funciona como uma espécie de reforma catalisadora de outras reformas educacionais, como por exemplo, a Reforma do Ensino Médio e, no caso do trabalho analisado, da BNC da formação de professores no Brasil.

No item “objetivos do documento”, é citada a BNCC em seu texto oficial como “uma referência para a formação continuada e inicial dos professores” (BRASIL, 2018, p. 6-7). Assim, a elaboração e divulgação da BNCFP teve por objetivo realizar estudos e debates em torno de uma base nacional da formação de professores da educação básica, a fim de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais. Tal política tem como função articular todas as políticas de formação que serão construídas a seguir (Rodrigues, Pereira e Mohr, 2019).

No item “Noção de competências e habilidades explicitadas a BNCC” é apresentada com um documento que propõe competências específicas a serem desenvolvidas por um conjunto de habilidades. “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, 2017, p. 8).

Esta é o primeiro trabalho que traz uma definição mais precisa do que seriam as competências e o faz citando a própria BNCC e não alguma referência teórica. Compreendemos que isto, longe de ser aleatório, reforça a ideia da força da política e do texto normativo como autojustificador de premissas importantes para as reformas. Ao longo da análise das produções científicas, tal justificativa legal irá se repetir.

A BNCC não apresenta referências teóricas para a noção de competências, enquanto que a BNCFP apresenta a noção de competência cunhada por Phillipe Perrenoud, alicerçada pela Pedagogia das Competências (Araujo, 2004). Rodrigues, Pereira e Mohr (2019) utilizam a definição de Perrenoud (2000, p. 15) sobre competência como

> "a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação" e afirma que, tanto no mundo do trabalho quanto na escola, esse conceito tem suscitado inúmeras pesquisas e tem orientado o currículo em diversos países desde escola básica. Analogamente à teoria piagetiana, Perrenoud (2000) atribui à competência o status de esquema de pensamento das operações mentais complexas (a forma) e os conteúdos contidos e que compõe o esquema de ação. Ela contempla um saber-fazer, a mobilização de recursos para a ação. O autor afirma que só existe "competência em ação" (Brasil, 2018, p. 42).

Assim, é no universo das operações mentais complexas para orientar um esquema de ação prática que Perrenoud (2000) definirá as competências como um “saber-fazer” e

como competência eminentemente "em ação". Ora, a competência, tal como os currículos regidos pelas desregulamentações operadas no mundo do trabalho só podem agir para ação desenfreada, pragmática e adaptativa.

O estudo apresenta como considerações finais a centralização que gera o estreitamento curricular, conforme explicitado por Macedo (2015). As duas bases focam no desenvolvimento cognitivo dos professores e estudantes, deixando de lado as demais dimensões da formação que, ou não são consideradas, ou são reunidas sob o rótulo de "habilidades socioemocionais", recebendo um enfoque cognitivista.

Problematiza-se os resultados de aprendizagem que não consideram os perfis sócio- econômicos dos indivíduos, produzindo um processo de responsabilização ou no suposto agravamento da educação se esta tiver resultados iguais. Associa-se a discussão da pedagogia das competências (passíveis de serem mensuradas através de atividades específicas) ao pragmatismo e sua vinculação com a necessidade de um saber-fazer.

Assim, a construção do conhecimento não é um esforço social e historicamente condicionado para a construção e transformação, mas de modo experiencial, resgatando princípios do indutivismo e da empiria, articulado ao positivismo (Rodrigues, Pereira e Mohr, 2019).

Ao final da apresentação dos trabalhos do GT de Currículo, reforçamos a compreensão já apresentada ao longo do texto que se baseiam, via de regra em abordagens discursivas, tratam de temas específicos ou análogos buscando estabelecer paralelo com a BNCC.

Do ponto de vista quantitativo, tais trabalhos representam a maior parte das produções sobre a BNCC na ANPEd, o que não se converte em uma análise dos aspectos estruturais da política curricular. De modo contrário, com exceção do trabalho de Rodrigues, Pereira e Mohr (2019), a análise se realiza mesmo ao arrepio da análise concreta dos sujeitos, interesses econômicos dos usos de força da BNCC e de questões que respondam a uma dimensão material do processo de implementação da BNCC.

Os trabalhos, via de regra, utilizam-se largamente da discussão sobre a afirmação das diferenças como antídoto supostamente não assimilável pela BNCC. Consideramos que, dada a necessidade da fragmentação das aprendizagens e da hegemonia das metodologias ativas e contextuais na educação, a tendência é que o trato com as diferenças seja um capítulo de mistificação curricular e corrobore com a supressão da "carga de conteúdos" no currículo. Os arranjos locais, para além dos 40% de parte diversificada da

BNCC tendem também a estratégias de indução gestora e pedagógica que caminhem na mesma direção.

Com isso, não queremos supor que a BNCC realiza um debate de valorização das diferenças culturais, haja visto que tal temática é alocada à parte transversal do documento. Com isso, também não ignoramos que a hegemonia das pedagogias do *aprender a aprender* junto à emergência do multiculturalismo como núcleo da análise curricular atuam na reconfiguração das metodologias ativas que integrem a luta por reconhecimento com o *"aprender a empreender".* Assim, vimos que o debate sobre diferença cultural institui o que poderíamos chamar de padrão de conflito em relação à BNCC, com o qual se luta a luta "justa".

É importante destacar, a respeito deste último trabalho, que embora não se baseie em um referencial analítico que dê sustentação a análises mais apuradas das razões econômicas e políticas da BNCC, investe-se na discussão de questões fundamentais, como a noção de competências. Esta análise é feita considerando as determinações decorrentes de tal noção no campo educativo e no currículo.

Neste momento, passaremos a apesentar os trabalhos sobre a BNCC localizados no GT 05- Estado e Política Educacional. Como dito, os trabalhos asseveram uma tendência distinta dos trabalhos do GT de Currículo, uma vez que se aproximam de uma análise da política da BNCC recorrendo a categorias que estão presentes no próprio texto da base (Melo, 2019) ou tematizando a relação público-privado operada na BNCC (Caetano, 2019). É o que passaremos a expor.

O primeiro trabalho pertence a Alessandro de Melo, vinculado à Universidade Estadual do Centro-Oeste e tem como título: Cosmopolitismo e Performatividade como categorias das reformas educativas neoliberais: fundamentos para uma análise da BNCC.

A hipótese do trabalho é de que "o papel da educação é a formação de subjetividades adaptadas e adaptáveis ao cenário da crise social e econômica, para o que concorrem as categorias cosmopolitismo e performatividade" (Melo, 2019, p. 1) relacionadas à categoria de competência, como referida na BNCC.

O objetivo do trabalho é de

> levantar discussões sobre uma relação bastante profícua para a compreensão de como determinadas categorias teóricas verdadeiramente ganham vida por meio das reformas educativas neoliberais, no sentido de colocar os projetos educativos numa posição de subordinação (como ontologicamente o é de fato) ao capital em crise na contemporaneidade. (Melo, 2019, p. 1).

O referencial teórico mobilizado no trabalho se constitui inicialmente de Popkewitz (2009), para a discussão da categoria cosmopolitismo, no sentido da adequação e do desejo ao sistema de competitividade, naturalizando a ideia de sujeito cosmopolita em um momento de crise estrutural do capital (Mészáros, 2011).

Ball (2005) fundamentou a discussão travada sobre a performatividade, no sentido de uma tecnologia política, de acordo com uma linha foucaultiana. Uma vez que o ambiente em que habita o cosmopolita é o de julgamento, comparações públicas, controles e avaliações; exige-se a todo momento a atenção à produtividade e custo-benefício de ações (Melo, 2019).

As seções teóricas que constituem o trabalho são: Cosmopolitismo e performatividade: a formação humana unilateral em tempos de crise estrutural do capital, 2.1 Cosmopolitismo: história de salvação individual no contexto de uma sociabilidade neoliberal e 2.2 Performatividade e o império do controle social sobre os sujeitos.

Na primeira seção teórica o autor desenvolve a reflexão de que as reformas educativas neoliberais têm como objetivo último a mercantilização da educação, seja no sentido ordinário de formação de capital humano, do trabalhador produtivo, seja também da mercadorização da educação e da repartição dos fundos púbicos alinhados a tal interesse.

A forma política necessária a ser a assumida por tal projeto é da produção de uma legitimidade que possa circular entre agentes públicos e privados, de modo a que seja entendida como um projeto educacional para todos e todas. De fundo, na verdade, trata-se de um processo de culmina com a subordinação completa dos Estados nacionais ao poder dos órgãos multinacionais, como Organização Mundial do Comércio – OMC, o Fundo Monetário Internacional – FMI, o Banco Mundial – BM e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Tal processo demonstra, segundo Melo (2019), a "conversão dos Estados nacionais em agências da reprodução capitalista (Mészáros, 2011), de modo a dar cabo a uma simbiose entre a estrutura legislativa do Estado sociedade e o material produtivo, bem como da dimensão financeira da ordem reprodutiva societária estabelecida." (Mészáros, 2011, p.25). Neste contexto, surgem as políticas neoliberais, no âmbito geral, as políticas educacionais, em âmbito particular, cujo eixo fundamental é a transferência de responsabilidades da comunidade para os indivíduos (Roos, Gibson, 2007).

Aqui já é possível traçar dois paralelos importante do trabalho de Melo (2019) com a presente tese. O primeiro é a abordagem teórico-metodológica que recorre à análise

crítica da economia política capitalista para sustentar uma leitura sobre o papel da educação nos marcos do regime de acumulação capitalista. O segundo paralelo estabelecido é o da dependência metabólica entre as reformas sociais e educacionais neste momento de crise do capitalismo.

Para Melo (2019), trata-se de uma reivindicação do Estado em sua força para garantir o lucro e a privatização através da desregulamentação dos negócios, como bancos, corporações e escolas *charter*, e a eliminação das regulações referentes a direitos básicos da população. Segue intocado o poder coercitivo do Estado, que se apresenta ativamente nas mediações que realiza junto ao capital financeiro e produtivo, na transferência de recursos para a iniciativa privada.

Ressaltamos que, além de seguir intocado, do ponto de vista de sua legitimidade, defendemos que o uso da força, no atual momento do capitalismo, atualiza motores de acumulação primitiva e de violência a níveis inauditos devido à crise de acumulação e de realização do valor.

Outro desdobramento necessário apontado no âmbito das políticas neoliberais é a precarização do trabalho (Alves, 2003; Antunes, 2018; 2005; Cavalcante, 2018; Harvey, 2018), aprofundando relação que já antes estavam presentes na constituição do chamado trabalho livre e assalariado, sob a forma de precarização de formas de trabalho que historicamente certa proteção social por parte dos Estados nacionais. Assim, afirma-se um cenário de "desempregados e uma parcela significativa de contratos de trabalho por tempo determinado, por tempo parcial, por jornada de trabalho ou mesmo informais, sem nenhuma garantia estatal." (Melo, 2019, p. 02). Acompanha tal processo a produção ativa de subjetividades adaptadas à crise que atravessa o capital através do cosmopolitismo e da performatividade.

Aqui, Melo (2019) anuncia duas categorias centrais para a leitura da BNCC e que possuem rebatimentos no que foi discutido por nós em relação à necessidade de construção de novos consensos na arena social e educacional pelas reformas neoliberais.

A seção seguinte do trabalho de Melo (2019) (Cosmopolitismo: história de salvação individual no contexto de uma sociabilidade neoliberal) trata de uma faceta da subordinação humana às demandas do mercado através da ideia do "empreendedor". A respeito do empreendedor, este é um sujeito não conformado com a sua situação, movido pela crença do sistema capitalista, agindo voluntariamente para melhor se colocar no mercado como empresário (de si mesmo também) e no mercado de trabalho. É alguém

que se qualifica, no limite das informações disponíveis e está em posição de proatividade nos cenários laborais nos quais se contra (Cêa, 2007).

Assim, o projeto burguês inculca o cosmopolitismo, como um modo de redenção individual em meio à crise do capitalismo e em meio e também em meio a formas ideológicas de convivência com a crise e com as propostas burguesas de sua superação (Melo, 2019).

A educação tem papel importante na produção de conformismos e recorre a uma estratégia pedagógica central que é a da "resolução de problemas", conforme Fullan (2002). Melo (2019) apresenta também a crítica de Popkewitz (2009) à estratégia de resolução de problemas, articulando-a à racionalidade pragmática que visa respostas objetivas a contextos de adaptação e também como uma aproximação com o cosmopolitismo, já que regida por princípios morais, de modo que é preciso "querer", além de "ser capaz de". Cosmopolitismo é uma herança da Ilustração e da racionalidade moderna para a formação do chamado "cidadão do mundo" e se constitui através de "gestos duplos", de inclusão e exclusão pela mediação da normalização, dos que possuem e os que não possuem os requisitos cosmopolitas (Melo, 2016, p.5). Deste modo,

> a educação como experiência valiosa em si mesma; como espaço de desenvolvimento social e pessoal em sua mais ampla acepção e tradição é esvaziado ou seriamente alterado. E, assim, hipotecado e instrumentalizado, a serviço de resultados, dos produtos, dos diplomas mais rentáveis e resgatáveis no mercado de trabalho ou em outras transações pessoais e sociais."

Assim, compreendemos que a educação, como consequência necessária do que apresenta Melo (2019) necessita se apresentar cada vez mais como um projeto de salvação particular que redima antes os indivíduos isolados.

Na seção seguinte (Performatividade e o império do controle social sobre os sujeitos) é enfocado o conceito de performatividade através de Ball (2005), como uma tecnologia política e uma cultura organizacional e um método de regulação social que emprega julgamentos, comparações, demonstrações, como meios de controle, de atrito e de mudança. "Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de 'qualidade' ou 'momentos' de promoção ou inspeção" (Ball, 2005, p.543).

Os Estados agem como grandes avaliadores das políticas educacionais com margem de dependência em relação a organismo externos, como a OCDE e o PISA (Melo, 2019). A performatividade se assenta em juízos de valor produzidos à revelia dos

seus avaliados, que são, sobretudo julgamentos e comparações. Assim, surgem medidas de bonificação de professores e escolas, que podem desencadear processos obscuros de busca de resultados, gerando competitividade. Por fim, Melo (2019) trata da perversão da relação pedagógica, na medida em que o trabalho deixa de ser "para" e passa a ser "nos" sujeitos a fim de que produzam resultados.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho realiza uma análise categorial das formas educativas neoliberais, tomando, em específico a BNCC. O trabalho foi organizado em três partes: além da introdução geral, tem-se a discussão teórica já apresentada, além de uma análise da categoria competência na terceira parte do trabalho.

Os resultados apresentados no trabalho dão conta da análise das competências na BNCC, recorrendo a uma análise baseada nas categorias de cosmopolitismo e performantividade. Inicialmente, discute-se a ideia de competências como uma categoria inerente à pedagogia burguesa, explicitando como esta categoria está vinculada ao "trabalho precarizado e flexível no toyotismo" (Ramos, 2006).

Assim, a precariedade avança sobre todas as formas de ocupações, o que desencadeia um processo de fragmentação das identidades profissionais e das lutas de classe. Neste contexto de esvaziamento das profissões, avançou o trabalho precarizado presidido pelas competências. Deriva desta realidade o esvaziamento dos conteúdos em detrimento de uma série de competências tácitas e comportamentais que se tornam o objetivo educacional a ser atendido (Melo, 2019). A este respeito, o autor cita as "necessidades básicas de aprendizagem", presentes na Declaração Mundial de Educação para Todos, advinda da Conferência de Jontiem – Tailândia, em 1990.

Reconhecemos esta relação como um vínculo necessário para a compreensão do papel desempenhado pelas forças imperialistas através de suas sedes locais no Brasil e que papel desempenham na construção de uma Pedagogia.

Nesta perspectiva, segundo o autor, a educação deve seguir a racionalidade pragmática, naturalizando a sua utilidade social e se desvinculando do caráter de classe. Mobilizar adequadamente conhecimento e habilidades em situações práticas da vida significa construir aprendizagem. Como pode ser inferido, a aprendizagem fica a cargo da própria ação dos indivíduos, mediados pelas pedagogias ativas, que esvaziam o papel do professor e desencadeia a crise da profissão.

A seção "Competências como fundamento formativo da BNCC: formação unilateral para uma sociabilidade cosmopolita e performática" discute a definição de competência como na BNCC 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." Assinala que a correspondência entre a expressão "habilidades e competências" com "direitos de aprendizagem" (Melo, 2019, p. 04) presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p.04).

Assim, no âmbito da BNCC, deve-se agir em sociedade de modo a encontrar soluções para os seus problemas, trazendo o mínimo possível de apropriação da cultura acumulada, "esvaziando" a própria função da escola. Para o autor, reduzir "direitos de aprendizagem" a "habilidades e competências" significa a faceta pragmatista, cosmopolita e performática desta reforma, cuja centralidade, ao uniformizar os direitos de aprendizagem em nível nacional pelas avaliações em larga escala, nada mais querem implementar um sistema performático (conforme Parecer nº15 de/2017, que aprovou a BNCC no Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação).

Como mencionado por nós, a BNCC surge de uma necessidade orgânica dos reformadores empresariais da educação estabelecerem paralelos cada vez mais estritos entre a dinâmica curricular e as avaliações de larga escala. Desta forma, os objetivos de aprendizagem são a formulação necessária que resguarde os estudantes de uma aprendizagem mais ampla e ao mesmo tempo se vinculem aritmeticamente aos escores avaliativos nacionais e internacionais.

Melo (2019) analisa o Art. 4 da Resolução nº2, de 22 de dezembro de 2017, que explicita as 10 competências ou direitos de aprendizagem, apresentando uma relação direta ou indireta de 8 objetivos com o cosmopolitismo (1, 2, 5, 6, 7, 8, 9 e 10) 9 se relacionam com a resolução de problemas e conflitos.

> - Assim, as competências cosmopolitas são averiguadas na "formação cidadã, racional e portadora de futuro", estando o "cidadão do mundo" voltado para a geração de consenso social sobre o projeto burguês de participação numa sociedade justa, democrática e inclusiva;
> - Formação de cidadãos a fim de utilizar conhecimentos, investigação, curiosidade e criatividade para a resolução de problemas, de maneira a que os indivíduos sejam gerenciadores de suas próprias vidas numa perspectiva cosmopolita;
> - Formação pragmática dirigida às escolhas pessoais e para projetos de vida individuais, responsabilizando os indivíduos por estes;
> - Objetivo de aprendizagem voltado para o ideário cosmopolita do indivíduo responsável pela sua tomada de decisão e "resiliente" para enfrentar e superar dificuldades.

A síntese analítica trazida por Melo (2019) é a de que a BNCC é um capítulo da imposição da subordinação da educação ao projeto neoliberal, nos ditames da formação

mercantil e unilateral. Deve-se, neste sentido, viver socialmente de modo naturalizado, instável, competitivo para acessar as oportunidades com resiliência e esforço, sofrendo com a comparação constante (Melo, 2019). O sentido da educação vai se esvaziando e se instrumentalizando "para o desenvolvimento de competências úteis para resolver problemas e sobreviver na selva cosmopolita e performática típica da sociabilidade neoliberal" (Melo, 2019, p. 5).

Em síntese, o projeto da BNCC oferece competências o sujeito cosmopolita para o cosmopolita tomar decisões e se responsabilizar por elas, legitimando a competição individual, deslocando responsabilidades e naturalizando a situação. Isto ocorre sem que o indivíduo possa lançar mão dos conhecimentos historicamente acumulados, mas competências úteis. Assim, a formação humana fica reduzida à unilateralidade, ao trabalho precário, à obediência social, inculcando mecanismos de autocontrole e de discriminação (Melo, 2019).

Consideramos, em conclusão da análise do trabalho de Melo (2019) que, para além dos mecanismos de autocontrole e de avaliações das performances, os processos de *decadência ideológica* (Marx e Engels, 2010; 2011a; 2011b) são uma consequência necessária aos processos de erosão do próprio capitalismo, quanto projeto civilizador. Tal discussão será apresentada com mais força no capítulo metodológico deste trabalho.

Para o autor, a resistência a tal processo de dominação neoliberal na educação estaria demarcada a partir da tomada de consciência dos mecanismos mobilizados nas reformas educativas, para fomentar projetos educativos emancipadores, que levem em conta os "valores comunitários/sociais de integração social, da valorização de princípios de solidariedade que se contraponham à exacerbação do individualismo na sociedade e na educação" (Melo, 2019, p. 06).

O segundo trabalho do GT- 05 de Estado e Política Educacional é de Maria Raquel Caetano, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense e tem como título "Reformas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): relações entre o público e o privado".

Os objetivos do trabalho são:

> mapear e problematizar quem são os sujeitos que influenciaram a construção e a implementação da Base Nacional Comum Curricular através da inserção de propostas ligadas a instituições privadas e mercantis no processo. Além disso, visa discutir em parte, o conteúdo das propostas advindas do Movimento pela Base, apresentando exemplos de como as instituições privadas buscam influenciar a direção e a execução da política educacional brasileira.

Do ponto de vista teórico, o trabalho apresenta a discussão sobre "as relações entre o público e o privado e as reformas educacionais" (Caetano, 2019, p. 1). Caetano (2019) inicia a discussão evidenciando a necessidade do capital de se expandir, mesmo em detrimento das condições para a vida humana e da natureza (Mészáros, 1998, p. 152). Trata-se de submeter todas as relações sociais às regras de mercado, sobretudo a educação.

Do ponto de vista social mais geral, a agenda política, social e econômica neoliberal tem imposto a reformulação dos sistemas educacionais, alinhando-os ao mercado através de parcerias e outras estratégias. A base desta estratégia é a justificativa de que o Estado não é capaz de resolver os problemas educacionais, sendo as parcerias com o setor privado consideradas "soluções flexíveis, eficientes e não burocráticas - atributos frequentemente ausentes em projetos e processos puramente governamentais" (Seitz; Martens, 2017).

Na seção "As relações entre o público e o privado e as reformas educacionais", Caetano (2019), considera as reformas educacionais no Brasil como sendo parte de uma agenda global de reformas que tem redefinido formas de compreender a gestão da educação e da escola (Dale, 2004; Salberg,2011). Os dispositivos indutores das reformas educacionais tem sido a "parceria público-privado, a gestão por resultados, o voluntariado, a filantropia, a terceirização e, também, o que chamamos de formas de privatização, trazendo implicações à educação e à escola" (Caetano, 2019, p. 01).

Menciona-se a influência das instituições neoconservadoras na educação, pela militarização das escolas e elaboração de leis que cerceiam o direito à educação e ao processo pedagógico. Mais uma vez, constatamos que um trabalho faz menção à agenda neoconservadora na definição das políticas educacionais. Tal coisa também é por nós apresentada na introdução do texto e merecerá, mais adiante, uma análise mais detida.

Em relação à privatização, existem estratégias diretas- exoprivatização e indiretas-endoprivtatização (Ball; Youdell, 2008). Tais formas de privatização visam inserir o mercado no funcionamento da política pública, transferindo o desenvolvimento curricular para a iniciativa privada.

Alimentam, no plano social, as estratégias de privatização; as construções ideológicas de que os gastos sociais são um fator de desequilíbrio fiscal para o país e que, as demandas sociais da democracia não cabem no orçamento (Fagnani, 2017). A exemplo

disto, Caetano (2019) se remete uma vez mais à EC 95, aprovada em 2016. Neste contexto de ajustes fiscais, a autora salienta que os organismos internacionais atuam com a Estratégia 2020 - Aprendizagem para Todos, através de duas direções: "a reforma dos sistemas de educação dos países a serem assistidos e o desenvolvimento de uma base de conhecimentos de alta qualidade a ser utilizada nessas reformas" (Caetano, 2019, p. 02).

Aqui, cabe destacarmos que o trabalho de Caetano (2019) é mais um que avalia a relação entre o cenário de reformas sociais neoliberais com as reformas educacionais também em curso no Brasil.

Caminha-se, segundo a autora, para a redefinição da natureza do próprio Estado (BALL, 2014), que reduz as políticas sociais e cria mercados a serrem potencializados inclusive pelas reformas educacionais. As soluções apresentadas para os problemas de ordem pública passam a ser esperadas pelo mercado de serviços e produtos das empresas privadas.

Na metodologia do trabalho, procedeu-se a um levantamento de fontes primárias e secundárias e o mapeamento dos sujeitos e suas relações com a BNCC. As fontes primárias analisadas foram documentos oficiais, institucionais e Relatórios e as fontes secundárias pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o tema, na perspectiva de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.432). Utilizou-se também o mapeamento dos sujeitos e suas relações na perspectiva de Thompson (1981) para analisar a influência de sujeitos coletivos e individuais sobre a BNCC.

Os resultados do trabalho apontam para a consideração da BNCC como uma reforma educacional pertencente a um ideário global indicado pelo Banco Mundial, mais especificamente da "Estratégia 2020" e das experiências internacionais sobre reformas curriculares. Situa-se a BNCC em meio ao "golpe de 2016", que instaurou uma crise ética, política e institucional no Brasil e dentro da qual a BNCC foi construída sem a participação democrática e transparência dos procedimentos adotados pelo MEC e pelo CNE (mas com o apoio da grande mídia e parte da classe empresarial aliada de Michel Temer), o que gerou repercussão negativa na área educacional (Caetano, 2019).

Caetano (2019) apresenta como objetivo do BM aumentar o conhecimento sobre o setor privado na educação, por meio de estratégias de nível local e global, visando instaurar a qualidade nos sistemas educacionais. Atualmente, a estratégia é apoiar o setor privado, nomeadamente as instituições privadas com fins lucrativos (Verger; Bonal, 2011). A estratégia 2020 do BM traz uma relação direta entre a política de financiamento e resultados, o que alarga o papel do setor privado, adequando as aprendizagens às

demandas econômicas, redefinindo o conceito de qualidade e favorecendo a expansão dos "provedores privados de educação" formais e informais (Pronko, 2014, p.108).

Consideramos que tal assertiva é emblemática para um mundo considerado em rede, onde crescentemente a informação e a lógica algorítimica são fundamentais para a realização da etapa da circulação do ciclo do capital. Hoje, tais estratégias de monopólios educacionais estão a ser atualizadas através do ensino remoto na escola básica e nas universidades[31].

Em seguida, Caetano (2019) relaciona a aprovação da EC 95, que congela investimentos sociais durante vinte anos, com o enfoque adotado pela Estratégia 2020 na aprendizagem, no sentido do fortalecimento da privatização da educação. De acordo com a Estratégia 2020, devem ocorrer "incentivos e fórmulas de financiamento competitivos nos sistemas educativos, bem como do aumento da oferta privada com subsídio público, ou seja, a contratação de todo tipo de serviço educacional pelo Estado aos setores do mercado" (Caetano, 2019, p. 02).

Assim, recorrendo a Ball e Youdell (2007), a autora explica que a escola deverá funcionar como um "quase-mercado", selecionando estudantes e estabelecendo uma política de resultados privatista, na qual a educação é mercadorizada. Trata-se, para o BM, de favorecer as empresas privadas, sobretudo as da área da educação, de modo a privatizar tudo aquilo que for possível.

Caetano (2019) afirma que os empreendedores de políticas, conforme observa Ball (2014), buscam impactos e resultados dos investimentos através de metas mensuráveis e retorno de investimento (menciona o Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e da Plataforma de Filantropia (ONU, 2017). A autora apresenta o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) como um "grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua, desde 2013, na construção de uma base de qualidade", patrocinado pela Fundação Lemann e outras instituições privadas e públicas. O MBNC é constituído de grupos ligados ao capital financeiro e da grande burguesia (Caetano, 2019, p. 02).

A formação do movimento sofreu alterações desde 2013, quando foi criado mas todos os grupos partilham da premissa comum de "alavancar a educação brasileira para o desenvolvimento econômico". O movimento conta atualmente com a seguinte estrutura:

[31] https://universidadeaesquerda.com.br/ensino-remoto-e-a-flexibilizacao-da-formacao-universitaria/

Pessoas, Conselho Consultivo e Apoio Institucional (MPB, 2018). A autora apresenta um quadro amplo com inúmeros grupos e suas relações em orno da BNCC.

O conjunto de instituições ligadas à BNCC e a empresariado nacional também estão ligadas a redes internacionais em países latino-americanos, que se intitulam de "terceiro setor". Os destaques são "a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Inspirare, Fundação Santillana, Abrelivros, entre outros" (Caetano, 2019, p. 03). As instituições se articulam ao redor do Grupo Todos Pela Educação, ligado à rede latino-americana Reduca.

Caetano (2019, p. 3) descreve as ações realizadas pela Fundação Lemann como

> a secretaria executiva do MPB, mobilização para a consulta pública, coordenação de leituras críticas da 1ª e da 2ª versão da BNCC incluindo consultores internacionais e sistematização de contribuições para a produção de versão da BNCC encaminhada ao Ministério da Educação, dentre outras ações.

A Fundação Lemann é presidida pelo "empresário Jorge Paulo Lemann, fundador da GP Investimentos, um dos sócios da 3G Capital e proprietário da AB Inbev, maior empresa de cerveja do mundo, entre outros negócios" (Caetano, 2019, p. 03). Caetano (2019) ressalta que as empresas privadas do ramo educacional oferecem variados serviços e produtos para a educação básica pública, da Educação Infantil ao Ensino Médio e que existe uma permuta de agentes vinculados a grupos privados e públicos que alternam sua participação em diferentes espaços.

> Muitos estão ou estiveram ligados à Undime, Consed, CNE e MEC. Outros estavam, inicialmente, no Movimento e alçaram postos no MEC, como é o caso de Katia Smole ligada ao grupo Mathema que estava na primeira formação do MPB, ou Maria Helena Castro que foi secretária executiva do MEC na gestão FHC e Temer e faz parte da Abave (Associação Brasileira de Avaliação Educacional) que integra o Conselho Institucional do MPB e, atualmente, o Conselho Nacional de Educação. Eduardo Deschamps (PSD-SC) foi Presidente do Consed até 2016. Ele foi Secretário de Estado de Educação de Santa Catarina e é o atual presidente do Conselho Nacional de Educação. Ou ao contrário: estiveram em funções públicas e hoje estão no privado como é o caso de Ricardo Henriques que foi Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (2004-2007) no governo Lula e hoje integra o Instituto Unibanco, e de Ricardo Paes de Barros, que foi Secretário da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (2011-2015) no governo Dilma Rousseff e hoje está no Instituto Ayrton Senna e no Insper (Caetano, 2019, p. 03).

É possível identificar, através do trabalho de Caetano (2019) que a influência dos reformadores empresariais da educação nos diferentes governos se apresenta como uma

constante na história recente. Assim, as fronteiras entre o público, o privado, o governamental e o empresarial se apresentam borradas e assim permanecem no cenário atual. O período citado, é particularmente emblemático, por se tratar de governos sociais-liberais, cuja vocação aprofundou formas de privatização e de controle da agenda política por parte de grupos empresariais. O trabalho de Caetano (2019) nos ajuda a formular a análise da ascensão e da derrocada do período lulista e suas implicações educacionais.

A autora destaca ainda o trânsito entre Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação e grupos editoriais privados nos últimos anos no Brasil e enfatiza que existem resistências a essas coalisões empresariais por parte de instituições, pesquisadores, professores, estudantes, comunidade científica que desafiam o caráter antidemocrático dos processos levados adiante com as reformas educacionais e o fato de não serem consultados por tais organizações (Ravicht, 2011; Freitas, 2014).

Em seguida, Caetano (2019) passa a apresentar a reflexão sobre a agenda de privatização dos sistemas públicos de ensino, desviando o foco da educação para a aprendizagem, que subjuga o currículo à lógica da avaliação (Dourado; Oliveira, 2018, p.40). Preconiza-se uma aprendizagem baseada em competências, com uma lógica curricular restritiva e articulada à avaliação padronizada e estandardizada, como querem as políticas do BM. Ainda a respeito do BM, destaca-se o hiato entre os anos de escolarização os conhecimentos e as competências individuais necessárias ao desenvolvimento, cuja superação contribuirá com o crescimento econômico dos países (Pronko, 2014, p.106).

O documento "Estratégia 2020" dispõe como objetivo geral a aprendizagem dentro e fora da escola, da pré-escola ao mercado de trabalho, de modo que a aprendizagem precisa começar cada vez mais cedo e se consolidar "ao longo da vida". O BM prevê "taxas de crescimento econômico muito mais elevadas que as médias de escolaridade" (Banco Mundial, 2011, p. 3).

A noção de currículo é fortemente associada à avaliação, como princípio norteador global dos organismos internacionais. É também necessário que haja a incorporação do termo aprendizagem ao léxico educacional, bem como a naturalização das aprendizagens previstas nos currículos nacionais.

Em relação ao conteúdo da proposta para a BNCC, existe uma ampla cobertura de oferta de serviços educacionais que se espalham pela educação básica através das empresas vinculadas ao movimento pela base, como "programas para a formação de professores, gestores, a contratação de consultorias educacionais, serviços de avaliação,

softwares, plataformas digitais, livros didáticos, entre outros" (Caetano, 2019, p. 04). A oferta de tais produtos e serviços está direcionada à aprendizagem por competências e melhoria no IDEB.

De nossa parte, consideramos que tal movimento se dirige a criar uma segurança jurídica e curricular para a oferta dos serviços e produtos educacionais dos grandes conglomerados empresariais na educação. Como assinala Caetano (2019), existe uma ampla "cobertura' do setor empresarial para as demandas educativas e a BNCC aprofunda tal vínculo através da entrada direta e indireta das corporações a plataformas educacionais privadas na educação pública.

Caetano (2019) analisa ainda duas entidades fundamentais em torno da BNCC, sendo elas a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna, apresentando quadro com os produtos e serviços educacionais ofertados por eles em toda a Educação Básica. O Instituto Ayrton Senna (IAS) "desenvolve soluções educacionais, pesquisas em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação replicáveis em escala, atuando através de parcerias com instituições públicas e privadas" (Caetano, 2019, p. 04). O instituto oferece programas padronizados, como formação de professores e gestores, além de consultorias e assessorias, dentro das quais se destacam as competências socioemocionais. Trata-se de um processo de esvaziamento do conteúdo pedagógico e, em seu lugar, a instauração de programas prontos e uniformizados que não pressupõem a participação dos professores e não guardam relação com o Projeto Político-pedagógico das escolas (Caetano, 2019).

Através de Freres e Rabelo (2015), Caetano (2019) arremata a crítica aos processos sociais subjacentes à BNCC, enfatizando a necessidade dos estudantes se colocarem na condição de eternos aprendizes em um mundo de mercadorias constantemente obsoletas e das mudanças nos ritmos do trabalho. O conhecimento historicamente acumulado não é reivindicado em nenhum momento "para que nenhum trabalhador compreenda a origem de sua exploração, aceitando-a como se ela fosse algo natural" (Freres; Rabelo, 2015, p.66).

Mais uma vez, cita a EC 95 e a Reforma trabalhista como dispositivos sociais que ajudam a determinar o conhecimento curricular desejável à reprodução da ordem econômica capitalista (recorrendo também à falsa premissa de democratização da escola). Assim, apenas conhecimentos elementares de leitura, escrita e cálculo são oferecidos para a classe trabalhadora, acompanhados de diversos mecanismos político-ideológicos de controle, principalmente através das "competências sócio-emocionais do currículo,

flexibilidade, empatia, cooperação, pró-atividade, responsabilidade, autoconhecimento, autocuidado e empreendedorismo, como querem os empresários" (Caetano, 2019, p. 05).

Os indivíduos ficam, então, responsáveis pala sua inserção no mercado e, segundo Caetano (2019), a BNCC, contraditoriamente apresenta apenas conhecimentos restritos para a construção da aprendizagem ao longo da vida. Assinalamos que não se trata de uma contradição, uma vez que o que os indivíduos têm que aprender ao longo da vida é, fundamentalmente, a aprender. Esta aprendizagem, como mencionado pela própria autora, está relacionada à apreensão de habilidades e de formas adaptativas às flutuações do trabalho precarizado.

Como conclusão do trabalho, Caetano (1029) afirma que o que está em disputa é um novo projeto educacional baseado na produtividade, esvaziando o conteúdo político-pedagógico do currículo. O mercado torna-se o ponto de referência para a educação pública, como disciplinado pelo BM e os grandes grupos empresariais da educação.

A BNCC foi construída sem a ampla participação da comunidade educacional e está direcionada ao atendimento à Estratégia 2020, com o foco na aprendizagem ao longo da vida. O currículo torna-se restritivo e padronizado, monitorado por indicadores de desempenho e a educação submetido às demandas do mercado, enquanto ocorre um processo de esvaziamento dos processos democráticos e privatização da educação e a influência das concepções privatistas na forma e no conteúdo da proposta educacional.

Deste modo, encerramos a análise dos trabalhos da ANEPEd, evidenciando, em primeiro lugar que as produções sobre a BNCC são residuais no interior da associação e seguem o fluxo nacional de outros *locus* institucionais ao desenvolverem trabalhos sobre o tema ao calor da implementação da BNCC. Isto demonstra que este não foi um tema antecipado pela comunidade de pesquisadores que integra a associação, mas sim refletido pela conjuntura que então se apresentava. Merece igualmente destaque o fato da variedade de Grupos de Trabalho não abrigar de maneira equilibrada as produções sobre a BNCC.

Do ponto de vista analítico, observamos que as abordagens direta ou indiretamente tributárias às diferentes teorias do discurso hegemonizarem a crítica a BNCC, enfatizando, do ponto de vista temático, o debate a respeito de como a BNCC produz impactos sobre as diferenças culturais no interior do currículo escolar e na política educacional.

É, para nós, significativo que a maior associação de pesquisa em educação da América Latina ofereça um tratamento tão exíguo a um tema de diâmetro nacional como

a BNCC e o faça hegemonizando abordagens discursivas aliadas a um modo analítico que pouco esgota o conteúdo interno do próprio documento da BNCC.

Em uma síntese final, evidenciamos que no GT-05, de Estado e Política Educacional, se concentraram as produções que adentram com mais profundidade no conteúdo interno da BNCC e nas suas determinações econômicas. Deste modo, tanto ao problematizar as noções de cosmopolitismo e performantividade, como também as relações entre público e privado e as diferentes nuances das formas de privatização na relação com o cenário contemporâneo de reformas, os trabalhos auxiliam em uma compreensão mais totalizante sobre a BNCC.

3.4 - Levantamento das Produções Científicas no Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco

Na busca no RI-UFPE nos utilizamos do critério da *exaustividade* (BARDIN, 1977) e procedemos a realizar a leitura de todos os títulos e resumos de todos os trabalhos disponíveis na plataforma do Repositório que estivessem relacionados ao filtro de pesquisa aplicado. Passaram pela nossa busca – **204 trabalhos**, dos quais **171 foram baixados**[32], ao termos utilizado como palavras de busca "BNCC Educação do Campo". Destes trabalhos, **apenas 02 trazem a BNCC em seus títulos e como objetos de investigação.**

Esta decisão se mostrou justificada, uma vez que consideramos importante levar a busca na plataforma à exaustão, dada a recente aprovação da BNCC e também o seu recente interesse das investigações em Educação e, possivelmente também, em outras áreas, como ficou demonstrado. Todavia, não encontramos nenhum trabalho que tratasse da BNCC na relação com a Educação do Campo.

Em todo caso, tal levantamento nos possibilitou compreender as áreas de interesse em torno do tema da BNCC, bem como os interesses de pesquisa (de modo mais específico) a essas áreas relacionados. Desta forma, existem dois centros da análise realizada no Ri-UFPE, o primeiro diz respeito a uma análise sobre os núcleos de interesses dos trabalhos relacionados direta ou indiretamente com a BNCC e o segundo com os trabalhos que tratam diretamente sobre o tema e o tomam como objeto de investigação. Entendemos que um e outro nível de análise nos ajudam a compreender os significados da presença da BNCC nas pesquisas.

Para apresentarmos as zonas de interesse das pesquisas em torno da BNCC, realizamos uma categorização ampla considerando não apenas as áreas de conhecimento, como também relações entre áreas (quando aparecem nos trabalhos) e evidenciando temas específicos no interior dos campos de conhecimento ou de dimensões do sistema educacional.

Adotamos esta opção a fim de realizar uma categorização mais livre das generalidades das áreas de conhecimento ou das disciplinas, apontando, efetivamente, quais são os objetos de pesquisa, de modo um tanto mais específico. O quadro que se segue apresenta a totalidade dos trabalhos que foram obtidos com a pesquisa. Apesar de

[32] Outros 33 trabalhos não estavam disponíveis na plataforma.

exaustivo, optamos por colocá-lo de maneira integral, a fim de uma visão mais totalizante do levantamento.

Tabela 03: trabalhos relacionados à BNCC no RI da UFPE

Interesse de Pesquisa	Quant. Trabalhos
Educação Física na Educação Infantil	**03**
Ensino Médio	01
Ensino de Biologia	02
Saber matemático e escola do campo	01
Educação Matemática no Campo	02
Educação Matemática	**15**
Plano Municipal de Educação	01
Ensino de Ciências	**18**
Educação Infantil	**04**
Formação Inicial	**04**
Capoeira e Educação Física	01
Oralidade no PNLD	01
Formação Continuada em Educação do Campo	01
Educação Financeira no Livro Didático	01
Ensino de História	**07**
Prática pedagógica	01
Educação Infantil no Campo	01
Educação e Inclusão	**04**
Avaliação e Educação do Campo	01
Ensino de Geografia	**03**
Gestão Educacional	01
Biblioteca Escolar	01
Políticas Educacionais	01
Currículo do Ensino Médio	01
Educação profissional e Técnica	01
Ensino de Física	01
Trabalho Docente	03
Ensino Médio Integral	01
Ensino de Língua Portuguesa	**23**[33]
Leitura e Escrita na Educação Infantil	01
Educação Física	**04**
Livro Didático na Educação Infantil	02
Educação Ambiental	**05**
Gênero na Educação Infantil	01
Gestão Escolar	01
Educação Musical	**03**
Ensino de Filosofia	**04**
Currículo	01
Formação de Professores de Matemática	01
Escrita de Língua Inglesa	01

[33] Um dos trabalhos se relaciona com a Educação do Campo.

Educação Afetiva	02
Ensino de Matemática na Educação Infantil	01
Livros Didáticos	02
Política de Currículo e Formação de Professores	01
Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)	04
Avaliação da Aprendizagem	**04**
Avaliação Educacional	**03**
Neoliberalismo e Escola	01
Profissionalização e profissionalidade	01
Ensino Religioso	**03**
Sexualidade	**03**
Luta Corporal e Educação	01
Livro Didático e Matemática	01
Livro didático/Mulher/Filosofia	01
Currículo e Educação do Campo	01
Docência Universitária	01
Ensino de Língua Inglesa	01
Formação Inicial/Sexualidade/Currículo	01
Ensino de Arte	01
Cotidiano Escolar	01
Formação Continuada	01
Livro Didático de Língua Espanhola	01
Total: 165	

Fonte: RI da UFPE.

A ausência de trabalhos que relacionem Educação do Campo à BNCC confirma o que fora apresentado como tendência também nos trabalhos das reuniões anuais da ANPEd. Nem todos os trabalhos tratam com a mesma intensidade a BNCC, em alguns ela aparece como uma menção que ajuda a contextualizar o escrito, mas não o implica decisivamente; em outras ela é tomada como o modelo para uma avaliação dos rumos e descompassos em relação a modalidades educacionais e a variados temas já consagrados na pesquisa em educação. Seja como for, é necessário assinalar duas questões importantes.

A primeira é a profusão de trabalhos que envolvem (direta e indiretamente) a BNCC depois do período de sua implementação, o que demonstra uma conexão construída de maneira induzida no âmbito da implementação da política curricular. A segunda se refere ao grande quantitativo de trabalhos que trazem, de maneira lateral ou anexa, o debate sobre a BNCC em relação ao eu conteúdo interno, o que nos demostra

uma centralidade da análise não na política em si, mas já nos seus desdobramentos práticos em diferentes áreas e contextos de pesquisa.

Em segundo lugar, o quadro nos mostra uma grande heterogeneidade em relação às pesquisas sobre a BNCC. Acompanha esta heterogeneidade uma amplitude vertiginosa de trabalhos, se considerarmos o sumiço absoluto do tema na agenda de pesquisa em educação até o ano de 2017. A heterogeneidade dos trabalhos está relacionada a duas questões; a própria ampliação temática, tendência cada vez mais crescente na pesquisa em Educação e a amplitude de áreas, níveis de ensino e rebatimentos em toda a educação brasileira causada pela BNCC.

A maior parte dos trabalhos encontrados diz respeito às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, seguidas de Ciências, Educação Ambiental, História e Educação Física. Diante de tal cenário, vemos se expressar no conjunto de pesquisas uma tendência que reflete a própria hierarquia curricular historicamente consolidada entre as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Tais disciplinas concentram em si a maior parte da carga horária da formação básica e ocupam também a centralidade do conteúdo da BNCC, sendo inclusive as únicas disciplinas obrigatórias em todo o processo de escolarização, assim como Língua Inglesa a partir do 8º ano do Ensino Fundamental. Desta forma, a agenda de pesquisa reflete diretamente a estrutura curricular predominante na Educação Básica e agora, decisivamente hegemonizada com o advento da BNCC.

Outro fator importante a ser destacado é que é na área de ensino que a produção sobre a BNCC está condensada, ultrapassando em muito os estudos sobre os nexos da política educacional e mesmo o texto e a estrutura da BNCC. Assim, consideramos que existe um interesse científico em torno destas produções, o que se evidencia, sobretudo, nas implicações sob a forma de ensino de determinadas disciplinas. Aparecem ainda trabalhos relativos às disciplinas que foram menorizadas em seu espaço curricular pela BNCC, como o Ensino de História (em maior quantidade), Ensino de Geografia, Ensino de Filosofia, Ensino Religioso (que com três trabalhos figurou como um importante desdobramento da versão definitiva da BNCC) e Ensino de Arte.

Entram em cena, de maneira hegemônica, aqueles trabalhos relativos às disciplinas curriculares que ocupam o topo da hierarquia do próprio Currículo e, em contraponto; trabalhos que tornam visíveis disciplinas e temas não hegemônicos no campo curricular.

Temos, logo em seguida, trabalhos que tratam sobre a disciplina de Ciências e, de modo mais detido, que tratam do Ensino de Ciências. Foi possível observar que daí se desdobram inúmeras temáticas conexas, como por exemplo Educação Ambiental e Ensino de Biologia. A área de Educação Física é outra sobre a qual se desenvolvem uma variedade de temas conexos, como Capoeira e Educação Física, Educação Física na Educação Infantil e Luta Corporal e Educação.

Educação Infantil é o nível de ensino mais pesquisado na relação com a BNCC, tendo se apresentado (para além do tema geral da Educação Infantil) em relação com os temas de: Educação Física; Educação do Campo, Leitura e Escrita, Matemática e Gênero. Em seguida, aparece o Ensino Médio com três trabalhos. A Educação Infantil vem sofrendo profundas transformações nos últimos anos na educação brasileira, sobretudo com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos. Consideramos que a ebulição curricular que a BNCC causou na Educação Infantil, desde o processo de produção e implementação da base se expressa na agenda de pesquisa que procura construir sínteses sobre como vem ocorrendo a implementação da BNCC.

É importante destacar ainda os trabalhos a respeito dos temas de Currículo, Livros Didáticos, Sexualidade e Avaliação (educacional e da aprendizagem) como sendo temas com relativa frequência entre os trabalhos identificados, além de trabalhos que tratam de temas e categorias mais amplas como Neoliberalismo e Gênero.

A avaliação, portanto, é um tema que tomado em seu conjunto, coma 6 trabalhos sobre a BNCC, o que ganha importância, dada a relação estreita da BNCC com a manutenção do controle avaliativo e do que se constitui como "conteúdo" a ser avaliado com a vigência da BNCC.

No que compete à Educação do Campo, mostrou-se um grande interesse, ainda que a maioria dos trabalhos não adote com centralidade a relação entre BNCC e Educação do Campo. Foi possível identificar uma quantidade significativa de temas (7 trabalhos) que estabelecem uma interface com a Educação do Campo, a saber: Saber matemático/Escola/Campo; Educação Matemática no Campo; Formação Continuada na Educação do Campo, Educação Infantil no Campo, Avaliação e Educação do Campo e Ensino de História e Educação do Campo.

A Educação do Campo aparece como um tema de pesquisa recorrente nas produções de âmbito local da área de Educação na UFPE, recorrência esta que caminhou atrelada à influência do Paradigma da Educação do Campo e das políticas de fomento à formação e estudo sobre a temática.

Assim, é possível considerar que avança a agenda da pesquisa em Educação do Campo no Brasil, que fora iniciada de modo mais incisivo em meados dos anos de 1990 e atingido maior maturidade nos anos subsequentes, sobretudo em âmbito local.

Por fim, identificamos **dois trabalhos** que trazem em seus títulos e como objetos de investigação a política da BNCC, sendo eles: **1)** A percepção dos professores da Cidade do Recife sobre as diretrizes normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de Edilene Nunes de Macedo e **2)** As Artes Visuais para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular, de Guilherme Panho.

Em que pese o interesse pela BNCC, nenhum deles se relaciona diretamente com o nosso trabalho, uma vez que não tratam diretamente do cenário das políticas educacionais nem possuem relação com a Educação do Campo. Como dito, os trabalhos que relacionam BNCC e Educação do Campo, o fazem de passagem ou de maneira lateral e não como centralidade analítica. Passaremos a uma análise mais detida destes trabalhos.

O primeiro trabalho do Ri-UFPE é uma dissertação de mestrado intitulada "A percepção dos professores da cidade do Recife sobre as diretrizes normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)" e tem a autoria de Edilene Nunes de Macedo. O trabalho é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas.

O problema de pesquisa foi: como os professores da cidade do Recife se apropriaram das diretrizes normativas da BNCC? O objetivo geral do trabalho foi analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto elemento integrante das políticas de educação, evidenciando a visão dos professores dos âmbitos municipal, estadual, federal e particular da cidade do Recife sobre as suas diretrizes. Os objetivos específicos foram: verificar como os professores participaram do processo de formulação do documento normativo; compreender como os professores percebem essas diretrizes e como eles pretendem adequar as suas práticas pedagógicas para garantir o seu cumprimento; mostrar como os professores avaliam a qualidade da formulação da BNCC, e, mensurar o nível de aceitação desse documento normativo.

O trabalho é abordado teoricamente através do marco legal e pedagógico da BNCC e políticas públicas educacionais. Na primeira parte da fundamentação teórica são trazidos os antecedentes normativos da BNCC. Inicia por apresenta o conceito de equidade trazido pelo documento oficial de "que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem" (Brasil, 2017a, p. 11). O MEC espera, neste sentido, que a "pluralidade" e as "minorias sociais" sejam aceitas e

permaneçam na escola, tendo como foco a igualdade e a unidade nacional (Macedo, 2018).

A BNCC é afirmada, mais do que como um dispositivo curricular nacional, enquanto "um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos" (Brasil, [s. d.]), que servirá de guia para a reorientação das políticas educacionais de avaliação na educação básica, de materiais e didáticos e de formação inicial e continuada de professores de maneira "contextualizada".

Macedo (2018, p.12) afirma que a maior justificativa para a construção da BNCC por parte do governo está referida aos marcos legais e atribui-se à base um papel de "unificadora de políticas educacionais, de facilitadora da cooperação entre os regimes de governo e, por fim, de indicador de qualidade". A respeito da formação de professores, esta ficaria a cargo da União. Tal assertiva demonstra o caráter epicêntrico assumido pela BNCC e já amplamente repercutido aqui, bem como os modos de sua implementação através de "contextualização".

Outra importante noção trazida pelo trabalho de Macedo (2018) é de educação integral, que se refere à construção de aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas (Brasil, 2017a, p. 17).

A autora considera ainda que os professores devem ser considerados como "burocratas de nível de rua 2", pois percebem, interpretam e planejam o seu exercício profissional em relação às bases normativas instituídas. No decorrer do trabalho perceberemos como esta certa noção de externalidade ao texto legal se confirma na prática com as entrevistas aos professores.

Na seção 2, "Marco legal e pedagógico da BNCC", a autora recupera todo o histórico de construção da BNCC, desde a CF de 1988, até o momento de oficialização e implementação do documento. Apresenta, em seguida os fundamentos pedagógicos que alicerçam a BNCC, nomeadamente os conceitos de competências (tal qual é desenvolvido pela LDB) e de educação integral.

A ênfase no conceito de competência, como apontado por Macedo (2018) recai decisivamente sobre o que os estudantes devem "saber fazer", considerando a capacidade de mobilizar conhecimentos, atitudes, valores, habilidades para resolver demandas

complexas das do cotidiano e do trabalho (Brasil, 2017), como já enfocado em trabalhos anteriores aqui apresentados.

A educação integral está relacionada com um tipo de oferta educacional que se estende para além da sala de aula e visa formação do desenvolvimento humano "global", o que implica, segundo o texto legal, considerar a não "linearidade e a complexidade" do processo, privilegiando uma visão que ultrapasse o "reducionismo" da ênfase na dimensão intelectual ou afetiva. Os indivíduos devem ser considerados como "sujeitos de aprendizagem", para o qual devem estar voltadas as atitudes de acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno "em suas singularidades e diversidades" (Brasil, 2017).

Macedo (2018) arremata a reflexão sobre as disposições legais sobre a BNCC, enfocando o conceito de políticas sociais, colocando dentre deste marco, as políticas educacionais. Em seguida, procede a uma descrição das etapas de implementação de uma política pública.

A este respeito uma questão torna-se emblemática para pensar a BNCC, em nosso entendimento. Algumas razões são apontadas para justificar que os "detalhes" das políticas sejam postergados até a implementação. Vejamos:

> não há como resolver conflitos durante a fase de formulação; Considera-se necessário permitir que decisões-chave sejam tomadas quando todos os fatos estiverem disponíveis para os implementadores; Acredita-se que os implementadores estão mais bem preparados que outros para tomar decisões-chave; Pouco se sabe previamente sobre o verdadeiro impacto das novas medidas; É sabido que as decisões diárias terão que envolver negociações e compromissos com grupos poderosos; ou, Considera-se politicamente inadequado tentar resolver os conflitos (Hill *apud* Roncaratti, 2008, p. 36).

A autora acredita que o postergamento foi uma tônica da construção e implementação da BNCC, embora ressalte os seminários estaduais e audiências públicas realizadas pelo CNE com o intuito de recolher contribuições, que foram enviadas ao MEC. Aqui, consideramos como sintomático a ideia de que os conflitos, as razões dos implementadores finais das políticas e o "crédito" ao poder que institui oficialmente a política, conforme a autora, tenha se maximizado às raias do quase esvaziamento da participação docente nos processos da BNCC.

Tal tendência recupera um pressuposto importante deste trabalho, que é a maximização da força na ambiência de crise do bloco histórico, ainda mais nas formulações e implementações das políticas educacionais. Assim, consolida-se efetivamente uma sociedade incivil de participação rarefeita.

Em seguida, Macedo (2018) realiza uma discussão sobre políticas públicas educacionais, estabelecendo uma relação direta entre a criação da Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a disseminação do ensino escolar, com a defesa da democratização do acesso à educação formal com qualidade.

Em decorrência disto, ressalta a autora, a educação superior no Brasil é consoante com as demandas do capital internacional e com os organismos multilaterais Ferreira (2012). Isso se deve às interferências da "globalização mundial", que torna implícitos às políticas educacionais valores sociais. Tais políticas vão se materializando em meio a conflitos de classes sociais distintas e organizadas por um movimento dialético social, considerando acolhimento, reinvindicações e formulações de leis, constituindo-se assim uma práxis política.

As políticas educacionais deveriam apresentar uma perspectiva de "mudança", sendo um programa de ação que vise à construção de estratégias para tal. A educação, neste sentido, se orienta por uma concepção "inclusiva" e de resgate da construção da "cidadania". Consideramos que o discurso de mudança, aliado ao discurso salvacionista foi decisivamente mobilizado em torno da divulgação oficial da importância da BNCC. É importante dizer que na área das políticas públicas, as influências multilaterais e os interesses subjacentes à base se tornam bastante claros, ainda que não recorram a uma análise abundantemente crítica destas implicações.

Metodologicamente, o trabalho de Macedo (2018) recorreu a uma abordagem qualitativa, que integrou documentos oficiais, literatura existente sobre o tema e entrevistas semiestruturadas. A técnica de análise foi a Análise de Conteúdo, de Bardin. A razão apresentada como justificativa metodológica para a existência do trabalho se apoia na ideia de diversidade cultural e não a comparação entre o espaço público com o espaço privado (Macedo, 2018).

Consideramos que o trabalho de Macedo (2018) vocaliza tal princípio de maneira também aberta, como é realizado nos trabalhos relativos ao GT de Currículo da ANPEd. Este é um princípio oficial e que tem um amplo escopo analítico direcionado à ideia de que tudo parece ou conformar ou atacar a diversidade, mesmo diante de um outro possível critério, como a relação entre escolas públicas e privadas ou qualquer outro.

A escolha dos sujeitos de pesquisa se deu em virtude da alta concentração de escolas de referência na cidade do Recife (70 das 300 escolas) e por ser esta cidade pioneira na implementação de escolas integrais. No âmbito privado, o Recife 51 das 100

maiores notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do Estado e no âmbito municipal, por seu desempenho de liderança no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

As escolas escolhidas tiveram como critérios a maior nota no ENEM, maior nota no Ideb e o tamanho da escola. Selecionou-se duas escolas de cada esfera, uma com maior resultado nos índices e outra com menor resultado. O número de entrevistados foi delimitado de acordo com o número de professores. Foram realizadas 30 entrevistas em seis escolas das esferas pública e particular e os sujeitos foram nominados com a inscrição "X" para resguardo de suas identidades.

Os resultados da pesquisa foram debatidos inicialmente a partir da análise das entrevistas, tendo sido organizada de acordo com as perguntas do roteiro da pesquisadora. A primeira questão foi sobre qual era a área de conhecimento dos entrevistados, ao que foram constatadas Língua Inglesa, Matemática, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa, História, Pedagogia, Filosofia e Sociologia.

Em relação ao nível de conhecimento dos sujeitos sobre a BNCC (se já haviam ouvido falar do documento) existiu uma grande divergência entre os professores, uma vez que todos já haviam ouvido falar da base mas poucos analisaram o documento. Dentre aqueles que tiveram um contato mais profundo com o documento, a BNCC foi compreendida de maneira "satisfatória". No trabalho existe a menção à formação por editoras em relação à BNCC como algo que contribuiu para o conhecimento da proposta. A impressão geral sobre o documento também é variada entre os entrevistados quanto à viabilidade. Há ainda sujeitos que ouviram falar mas que não apresentam nenhum interesse pelo documento e uma professora que não chegou a fazer nenhuma leitura da BNCC.

Aqui, é possível perceber as distintas impressões e as imprecisões que marcam, de modo geral, a relação dos professores do Recife com a BNCC. Alguns elementos importantes se apresentam, como a influência das editoras na consolidação do consenso em torno da BNCC, o que demonstra a já conhecida força desses grupos e dos materiais didáticos nas decisões e na organização do trabalho pedagógico.

Quando indagados sobre como observavam as diretrizes da BNCC para as respectivas áreas de conhecimento, poucos professores responderam à pergunta- o que também demonstrou, para além da ausência de entendimento sobre o documento, uma dificuldade de transição para o campo disciplinar.

Os professores de Matemática, História e Física ponderaram sobre as carências em relação a essas áreas. O segundo mencionou a ausência de história africana e indígena, destacando o caráter colonial da proposta, que tem seu foco voltado para Estados Unidos e Europa. Por sua vez, o professor de Física evidenciou a necessidade de um professor de física para cada ano a partir do quinto ano do ensino fundamental e não apenas um professor geral e destacou o caráter fragmentado da BNCC (Macedo, 2018).

A respeito da importância das mudanças que a BNCC desencadeia no processo de ensino, os professores entrevistados responderam também de modo muito variado, afirmando que "existem interesses por trás da BNCC" e alguns outros afirmando que o documento dá "conforto" aos professores.

Aqui, quando tratadas as alterações no modo de ensinar, aparecem falas que se posicionam totalmente contrárias e totalmente favoráveis. Os argumentos citados foram a padronização do ensino, a necessidade de a educação pública se igualar à particular e a exclusão de grupos minoritários da disciplina de História na proposta. Quando os entrevistados foram questionados sobre as mudanças que a BNCC desencadearia "nas suas práticas metodológicas", apenas dois entrevistados acreditam que não há necessidade de mudança, quanto que os demais acreditam que é necessária a mudança (inclusive os que não leram a proposta) (Macedo, 2018).

A respeito das consequências para os cursos de formação de professores, os professores não enxergam como algo concreto tais transformações, mas como algo muito "esperado" e ao mesmo tempo "distante". Uma das professoras afirmou: "deverá sim, o modo de ensinar, a didática deve evoluir, o profissional em educação deve abrir a mente para novos leques, novas formas de ensinar" (Macedo, 2018, p. 30).

Em relação às mudanças nos exames nacionais, os professores ressaltaram que os exames precisam mudar e um dos entrevistados assinalou que o problema dos exames nacionais é o seu foco como testes e a inadequação entre as avaliações de larga escala, como Prova Brasil e Pisa. Tal professor destacou que não existe coesão nem alinhamento nas habilidades e competências entre os exames. Esta posição foi contraposta por outros entrevistados que afirmaram que haverá adaptações e novas aplicações (Macedo, 2018).

Em relação à autonomia docente frente à BNCC (colocando-se o caso hipotético do livro didático ir de encontro à ideologia do professor), a maior parte dos entrevistados declarou que seguiria o livro didático, uma vez que ele pauta as aulas. Dentre as opiniões contrárias, um entrevistado afirmou que nada pode interferir na autonomia docente.

Finalmente, foi perguntado se algum dos entrevistados já havia participado de alguma capacitação ou formação continuada sobre a BNCC. Apenas 10 professores participaram de tais iniciativas, enquanto os demais demonstraram grande interesse em fazê-lo. Transcrevemos duas falas a respeito do caráter das formações e a crítica realizada pelo entrevistado 12 e pela entrevistada 1:

> como usar a imagem em sala de aula, ou o uso de jogos, não precisa da BNCC pra discutir isso, concorda? Você pode fazer isso independente da BNCC, então assim, como a BNCC vai afetar no dia a dia, eu acho que as pessoas evitam até debater sobre isso. A impressão é que isso foi camuflado. Já que vai haver essa reorganização, como é que se espera que isso seja utilizado em sala de aula? Porque as metodologias, a gente tem outros espaços, eu acho que as pessoas evitam debater isso para não polemizar" (Entrevistado 12).

> Já sim, vieram educadores, até de outras escolas, a própria diretora veio conversar com a gente, fomos divididos em grupos, isso a gente teve, foi uma semana, fomos para o teatro... O próprio ministro da Educação veio conversar com agente, não foi uma coisa, longa, não foi bem explicado, até agora temos muitas incógnitas, muitas interrogações" (Entrevistada 1) (Macedo, 2018, p. 32).

É possível identificar, através da leitura do trabalho de Macedo (2018) a incerteza e a nebulosidade com que são tratados os princípios da BNCC. Ela torna os professores "executores de aula" em dois sentidos, pelo conteúdo da proposta que esvazia o conteúdo e impõe as competências ao modo de ações a serem seguidas e a mediação docente e pela impossibilidade de uma ampla participação docente com autonomia na interlocução com a base.

Na análise categorial realizada com os professores que demonstrou o sentimento de insegurança em relação à BNCC e, de modo geral, os professores enxergam o documento como algo negativo e possuem receio das mudanças que serão efetuadas com a proposta.

Macedo (2018) procedeu também à realização de uma análise das propostas curriculares do Estado de Pernambuco, observando-se as áreas de: Artes, Ciências, Educação Física, História, Geografia, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Matemática. Foram retiradas da análise as disciplinas de Artes, Educação Física e Língua Espanhola, pois não estavam entre as respostas das entrevistas (Macedo, 2018).

Observou-se que o estado de Pernambuco organiza seus conteúdos de aprendizagem por "temas e expectativas de aprendizagem", ao longo dos nove anos do ensino fundamental (Macedo, 2018), o que demonstra certo alinhamento prévio aos

ditames da BNCC. Em relação à disciplinas de Ciências e Geografia, é possível afirmar que a BNCC representa muitas alterações em relação ao que vem sendo ensinado, interagindo pouco com o currículo instituído. Somente 25% do conteúdo se integra à BNCC. No caso da primeira disciplina, não houve apropriação dos temas e expectativas de aprendizagem ao longo dos anos no documento. A disciplina de história mescla assuntos que já eram ensinados, com novos assuntos inseridos na BNCC, também integrando a citada margem dos 25% de adequação curricular (Macedo, 2018).

Em relação à Língua Inglesa, apresenta-se algo muito distante da realidade hoje vivenciada pelos professores do estado de Pernambuco. Macedo (2018) afirma também que não houve adequação dos temas e expectativas de aprendizagem ao longo dos anos na BNCC. Cerca de 10% das expectativas de aprendizagem da disciplina estão presentes na BNCC.

O caso da disciplina de Matemática possui especificidades que são diretamente atinentes aos pressupostos de pesquisa do nosso trabalho. Como disciplina do campo hegemônico na dinâmica curricular, a trajetória da gramática curricular da BNCC já está melhor acomodada. Macedo (2018) afirma que as unidades temáticas são as mesmas e existe um trabalho mais detido em pedagogizar "situações-problema" com alternativas "acontecerá com certeza, "talvez aconteça" e "é impossível acontecer". Tal lógica se compatibiliza com o que fora afirmado no Trabalho de Melo (2019), já analisado por nós, a respeito das situações-problema e das competências. Aqui temos o maior percentual de adequação à BNCC com 85% das expectativas de aprendizagem sendo contempladas no documento.

Macedo (2018) conclui do seu estudo que a maioria dos entrevistados desconhece o conteúdo da BNCC, mesmo sendo responsáveis pela sua implementação. Apresentam um posicionamento negativo em relação à base, mostrando relutância em relação às determinações, desconforto de terem sido produzidas por outrem e receio das mudanças didático-pedagógicas de adequação.

Poucos professores receberam formação sobre a BNCC, os currículos vigentes se apresentam, em sua maioria, muitos diversos da nova proposta (os seminários e audiências não contribuíram para um maior intercâmbio de adaptação). Macedo (2018) sugere a fragilidade da política, sobretudo nas fases iniciais, justamente nos contatos com os profissionais que a materializariam.

Alguns professores se mostram entusiasmados com a proposta e enxergam a vantagem da ruptura com os limites regionais através da BNCC. Outros professores

consideram que terão menor trabalho na construção das aulas. Macedo (2018) argumenta que os professores poderão sofrer represálias sobre o que consideram ou não importante diante da proposta da BNCC.

Conclui enfatizando a necessidade da maior participação dos professores na construção das políticas educacionais, valorização salarial e formação continuada. Sinaliza também para a importância de estudar pareceres dos professores, pesquisadores e autores de livros didáticos, que foram repassados ao CNE.

Compreendemos, assim, que o trabalho de Macedo (2028) ora analisado nos oferece importantes pistas de como vem ocorrendo o processo de implementação no estado de Pernambuco. Além disso, apresenta questões que são recorrentes em relação a outros trabalhos analisados, como a incerteza em relação aos documentos e as suas vinculações empresariais e multilaterais. Aqui o processo de acomodação da BNCC em no âmbito disciplinar também nos coloca diante do tamanho do impacto que a política produz no cotidiano dos professores (as).

Consideramos que o Trabalho de Macedo (2018) contribui, para traçarmos uma compreensão mais detida sobre a recepção da BNCC por parte dos professores. Tal recepção ocorre de modo problemático e, em larga medida, como um processo de estranhamento curricular e pedagógico.

O segundo trabalho do RI-UFPE é uma dissertação de mestrado de Guilherme Panho, tem como título "As artes visuais para o ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular" e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

O problema de pesquisa foi: quais as propostas para o Ensino das Artes Visuais, na etapa do Ensino Fundamental, nas quatro versões do documento e na versão homologada da BNCC? Panho (2019) apresentou como objetivo geral: analisar a proposta das Artes Visuais para o Ensino Fundamental que se delineou ao longo da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre os anos de 2015 e 2017, desde a versão preliminar até a homologada.

Os objetivos específicos foram: Contextualizar a produção do documento da BNCC; Contrastar as versões do documento; identificar as continuidades e descontinuidades presentes nas versões, que revelem projetos educacionais em disputa, tanto pelo controle de objetivos e percursos formativos para as Artes Visuais (Panho, 2019).

A abordagem teórica do trabalho foi realizada através de autores como Alves (2010), Apple (2011), Ball (2014), Dondis (2007), Mainardes (2018) e Saviani (2008),

dentre outros. Na categoria de "política educacional e política curricular" discute-se as continuidades e descontinuidades nas versões do documento em relação às artes visuais no ensino fundamental, mobilizando o debate sobre Hegemonia de Gramsci (1982) e Hegemonia Cultural (Hall, 1997).

A categoria de políticas educacionais realiza um debate sobre as formas de privatização endógena (reformista) e exógena (privatizadora). Em "Políticas Curriculares", é realizada uma discussão sobre a relação entre a educação com a política de cultura Apple (2011), de modo a que o currículo nunca seja visto como um conjunto neutro de conhecimentos. O currículo é atravessado por seleções de cultura, sendo produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas.

Na seção "Políticas hegemônicas e não hegemônicas" é realizada uma reflexão sobre o neoliberalismo. Mais adiante o debate sobre a diversidade no currículo ganha corpo no escrito, ressaltando –se a heterogeneidade brasileira que se distancia do processo de homogeneização curricular proposta pela agenda neoliberal (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 57).

A terceira parte do referencial teórico é dedicada ao debate sobre a BNCC. Na seção 3.3: "Base Nacional Comum Curricular", a discussão aponta para a justificativa neoliberal do currículo nacional centrada no cenário de vulnerabilidade social dos alunos, que determina uma menor aprendizagem (Cássio, 2014, p. 1579). A partir de Brzezinki (2018), denuncia-se o "golpe de 2016" e suas repercussões na educação brasileira. Trata-se de um contexto favorável a um "ambiente antidemocrático", no qual muitas vozes no processo de construção da BNCC foram silenciadas, dando espaço a um projeto unificador e mercadológico, que aponta na direção de uniformização/centralização curricular, testagem de larga escala e responsabilização de professores e gestores (Aguiar, 2018, p. 83).

Aqui, Panho (2018) recupera um elemento da recente conjuntura política que traria algumas alterações nas formas de mediação das políticas educacionais no Brasil, ainda que seu núcleo duro permanecesse o mesmo. Reiteramos o cenário por ele aludido compõe uma parte introdutória desta tese também como parte dos desdobramentos no cenário educativo.

Discute-se, em seguida, a concepção de currículo da BNCC, que é travestida de direitos de aprendizagem, em uma ótica meritocrática e tecnicista, que mais bem poderiam ser "deveres de aprendizagem" (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

A construção da BNCC, segundo Panho (2019), foi realizada através de padrões externos ao Brasil e de instituições privadas. Os organismos multilaterais cumprem papel decisivo na definição da educação em escala mundial, afirmando formar para a pluralidade com currículo homogeneizado. Por fim, discute-se o papel das habilidades e competências como elementos constitutivos de uma matriz para as avaliações externas.

Na abordagem metodológica, foi utilizada a análise de conteúdo como "procedimento" para descrever e interpretar conteúdos postos no estudo. A análise de conteúdo realizada obedeceu a três fases: pré-análise, onde buscou-se consolidar a sistematização das ideias pela leitura flutuante, Panho (2019) partiu de categorias a posteriori, sendo necessária a leitura geral e anterior do material. Na segunda etapa, foi realizado um processo de constatação das diferentes expressões utilizadas nas quatro versões e versão homologada da BNCC, que dissessem respeito à Arte (Panho, 2019).

Panho (2019) verificou que na versão preliminar da BNCC, a expressão "objetivos de aprendizagem" quatro vezes, habilidades duas vezes, objetivos transversais uma vez. Por sua vez, na segunda versão, a expressão "objetivos de aprendizagem" vem acompanhada da palavra "desenvolvimento" e mencionada onze vezes, assim como eixos de formação (aparecendo somente na segunda versão). A palavra "habilidades" mostra-se três vezes e os objetivos transversais aparece uma vez. Notou-se uma sensível alteração de nomenclatura a partir da terceira versão, de modo que "habilidades" apareceu seis vezes e "competências", nove vezes. A versão embargada da BNCC e a homologada apresentam as mesmas expressões de "habilidades e competências".

Aqui, o trabalho que Panho (2018) nos mostra um elemento novo, que é o processo de inserção semântica da gramática das habilidades e competências no texto que disciplina a BNCC. Parte destes desdobramentos, como se verá, se referem aos eventos de 2016, além de um aprofundamento do que o autor chama de uma "coalisão liberal-conservadora" em torno da BNCC.

Ainda no início da discussão dos resultados da pesquisa, Panho (2019) relata o processo de construção da BNCC, passando pelas forças reunidas, de diversas posições políticas e educacionais, na escrita inicial da BNCC na Universidade Federal de Minas Gerais, através de um grupo de estudos (Macedo, 2015).

O texto preliminar foi elaborado por um comitê assessor e uma equipe de especialistas, contanto com professores de licenciaturas de diversas universidades, da educação básica e técnicos das secretarias de educação indicados pelo CONSED e pela

UNDIME. Na dinâmica inicial, os chamados direitos de aprendizagem iriam ajudar a definir os objetivos de aprendizagem.

Em seguida, foi realizada uma consulta pública a partir de março de 2016 e uma segunda versão do texto foi elaborada a partir das contribuições enviadas pela internet. Com o "golpe jurídico-midiático-parlamentar" de 2016 (Brzezinki, 2018), segundo Panho (2018), o MEC passou a ser comandado por uma coligação liberal-conservadora, tendo a discussão da BNCC ficado a cargo do "Movimento pela Base Nacional Comum".

Como já analisado no trabalho de Caetano (2019), o "Movimento pela Base Nacional Comum" exerceu, de fato, uma influência decisiva sobre a articulação pela Base aprovada. O relato trazido pelo autor nos faz indagar sobre que mudanças qualitativas teriam se inserido com essa descontinuidade vivenciada no ano de 2016. Como se verá, Panho (2029), considera que houve uma ruptura decisiva, enquanto nós (baseados no longo histórico de inserção empresarial nos sucessivos governos, como relatado em alguns trabalhos analisados) afirmamos a existência de uma mudança na intensidade da mediação empresarial dispensada à BNCC.

Assim, diz Panho (2019), a discussão sobre a proposta de base ficou delegada a um comitê de assessores e especialistas de várias áreas de conhecimento. Segundo Panho (2018), a terceira versão da BNCC é mais sucinta e alinhada com os organismos internacionais, como OCDE- que coordena o PISA. A quarta versão do documento foi analisada e embargada pelo CNE.

Neste sentido, nos indagamos, antes da terceira versão da BNCC, estaria a disputa curricular no Brasil livre de tais interesses multilaterais? Teria se passado uma incorporação significativamente mais densa das premissas destes organismos? À luz dos dados, é prudente que apenas indaguemos sobre tais questões, mas o peso da influência multilateral já amplamente reiterada nos trabalhos analisados, nos permite afirmar que tal influência é um dos polos estruturantes das tarefas do imperialismo para a educação dos países semicoloniais e, em particular, para o Brasil.

Segundo o autor, a BNCC, de modo geral, impõe uma matriz de referência para regular toda a educação básica pela avaliação em larga escala e, apesar do processo inicial de consulta, o documento não foi uma demanda de profissionais da educação. A BNCC tem sobrepujado a dinâmica das secretarias de educação, que encontram dificuldades relacionadas com a adequação local à BNCC e também com a chegada dos materiais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujos códigos alfanuméricos não são condizentes com a versão homologada da BNCC (Panho, 2019).

O autor afirma ainda que as versões anteriores da BNCC estavam alinhadas a uma perspectiva democrática, contanto com várias discussões e contribuições, alinhada às DCN e abertas e flexíveis para a construção dos currículos. Com o supracitado "golpe de 2016", a BNCC "passou a ser discutida no âmbito da Fundação Carlos Alberto Vanzolini" (Cássio, 2019, p. 24). Assim, modificou-se a estrutura do documento, passando a abarcar com mais frequência as expressões habilidades e competências. A partir deste episódio, o documento passa a apresentar nomenclaturas diferentes, como competências e habilidades. Uma vez mais, destacamos que a posição do autor corrobora para uma alteração significativa e decisiva da gramática empresarial nos diferentes textos da base.

Na seção intitulada "O contexto de produção da BNCC", Panho (2019) retoma todo o percurso normativo que culminou com a efetivação definitiva da BNCC. São citados os seguintes marcos normativos: CF 1988, em seu artigo 210, a Lei nº 9.394 (LDBEN), em seus artigos 26 e 64 (sendo este voltado à base Comum nacional para a formação de professores- conforme o trabalho já analisado aqui de Rodrigues; Pereira e Mohr (2019)-; a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que indica as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em seu artigo 14; O Plano nacional de Educação (PNE), no Artigo 7º e § 7º, meta 7 e estratégia 7.1 a esta apresentação do PNE, Panho (2019) articula o aprofundamento da influência dos reformadores empresariais (BALL, 2014), da educação na reivindicação da BNCC, e não dos coletivos educacionais, como sindicatos.

A esta altura do texto, Panho (2019) localiza também a influência do Movimento pela BNCC, destacando a sua atuação integrada com grupos como "Fundação Lemann (família Lemann), Fundação Roberto Marinho (família Marinho), Instituto Inspirare (família Gradin), Instituto Natura (família Seabra), Instituto Unibanco (família Moreira Salles), Itaú BBA (família Setúbal e família Villela), entre outras "famílias" (Panho, 2019, p. 55).

Acentua ainda que estes grupos tiveram influência direta na pressão junto à então presidente Dilma Rousseff para a produção de um documento único, a exemplo de outros países. Novamente aqui, Panho (2019) retoma processos anteriores de construção da BNCC, sinalizando para a criação, em 2015, do grupo de redação preliminar da BNCC, composto por 116 profissionais de educação de várias áreas de conhecimento e 38 pesquisadores de universidades. Logo em seguida, foi criado o portal da BNCC, ainda em 2015 foi apresentada a primeira versão do documento.

As contribuições ao documento foram sistematizadas por profissionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e Universidade de Brasília (UnB). Em 2016 foi apresentada a segunda versão do documento em agosto foram realizados 17 seminários estaduais (Panho, 2019).

As audiências públicas da terceira versão foram organizadas pelo CNE e "coroaram a farsa da participação social na construção da base" (Panho, 2019, p.56), uma vez que os documentos de contribuição enviados apenas foram disponibilizados para *download.* Entidades científicas, movimentos sociais e sindicatos foram relegados e tratados da mesma forma do que e-mails pessoais que reivindicavam a eliminação de menções a gênero e sexualidade do texto curricular (Cássio, 2019, p. 29).

Em 2017, diversos setores e entidades religiosas exerceram pressão sobre a base que seria apresentada em dezembro do corrente ano, manifestando apoio ao ensino religioso e contrários à "ideologia de gênero". Assim, ao final do processo, Panho (2019) corrobora com a compreensão de um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência e que tem a pretensão de ser imposto aos sistemas de ensino e às escolas, por diferentes técnicas já em desenvolvimento (XIMENES, 2017, p. 1).

Em outro capítulo da dissertação, Panho (2019) procede a uma análise das versões da BNCC. Em relação à estrutura, destaca que a segunda versão é a maior de todas, uma vez que recebeu muitas contribuições na consulta pública. A versão embargada da BNCC possuía 442 páginas e dela já haviam sido retiradas todas as menções sobre identidade de gênero e orientação sexual. Panho (2019) destaca que

> houve exclusão na parte introdutória do Ensino Fundamental e partes das áreas de: ciências humanas, ciências da natureza e linguagens. Também foram excluídos trechos relacionados ao combate à discriminação de gênero. As concepções de gênero e sexualidade passaram a integrar o componente curricular ensino religioso e, especificamente, foram alocadas no 9º ano (Panho, 2019, p. 76).

Panho (2019) menciona a Portaria CNE/CP nº 15/2016, que, com forte viés privatista, favoreceu os interesses de mercado junto às coligações políticas (AGUIAR, 2018) e que a coligação liberal-conservadora ficou responsável pela elaboração do documento da base e o destinou às "fundações familiares", tendo acarretado em supressões nas linguagens artísticas, como Dança e Teatro os termos de gênero e corpo. Por fim, a partir da terceira versão, a palavra habilidades aparece seis vezes e competências nove vezes.

Na seção intitulada “Arte como linguagem”, Panho (2019) traz uma análise sobre a presença das competências nos documentos da BNCC, de modo que na primeira versão o vocábulo se expressa uma vez e se relaciona com a faculdade de abstração; na segunda versão está referido

> às “demandas de uma sociedade cada vez mais exigente relativamente ao domínio de competências e habilidades que podem ser desenvolvidas” (BRASIL, 2016, p. 134); à solidariedade e sociabilidade como **“**competências necessárias para uma sociabilidade própria dos sistemas democráticos e republicanos” (BRASIL, 2016, p. 493), à competência de leitura (BRASIL, 2016, p. 511) e à “prescrição geral de competências e habilidades” dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2016, p. 511).

Na terceira versão não foi possível encontrar a fundamentação legal para as competências citadas. Na terceira versão, define-se competência no sentido de mobilizar e aplicar “conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (Brasil, 2017a, p. 16).

Esta definição se aproxima, segundo Panho (2019) da definição indicada pela Conselheira do CNE em 1997, Guiomar Namo de Mello, como sendo “a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação” (Mello, 2003). A pedagogia das competências (de matriz racionalista e pragmatista) passou, segundo o autor, a ocupar a centralidade da condução da BNCC e situa as bases de tal pedagogia nos anos de 1970 com a educação inspirada *na Teoria do Capital Humano, o neotecnicismo e o neopragmatismo*. Nos anos de 1990, cumpriu importante tarefa nesta direção a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, que se realizou em Jontien, Tailândia, em 1990.

Questionamos: se o sítio histórico da BNCC pode ser encontrado mais para além de seu momento de formulação e através das bases descritas pelo autor, como considerar que a mudança qualitativa no trato da BNCC se deu de uma versão para outra e não como um *continuun* entre diferentes contextos sociais e diferentes governos brasileiros?

Evidencia-se ainda a emergência das competências junto à crise de modelo de acumulação taylorista e fordista, à resistência operária, a globalização da economia, o aumento do desenvolvimento de tecnologias de produção e processamento das informações e o avanço do neoliberalismo no mundo. Como desdobramentos estão o

encolhimento dos empregos, intensificação do trabalho, precarização do trabalho e desmobilização dos setores sindicais (Panho, 2019).

É assim que, se antes falava-se de aprendizagem, como aprender algo; hoje fala se na aquisição de competências (Rasco, 2011) Panho (2019) se utiliza ainda de (Sacristán, 2011) para situar os interesses internacionais subjacentes à ideia de competências. Do ponto de vista oficial, 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, 2017b, p. 8).

Panho (2019) procede a uma defesa da denominação "objetivos", afirmando que é uma acepção válida para todos e não para um indivíduo, além de enfatizar que na primeira e na segunda versões da base, os objetivos funcionavam como pontos de partida para se tornarem direitos de aprendizagem. Consideramos que tal defesa é, para dizer o mínimo, retórica. Direitos de aprendizagem é parte da gramática dos reformadores empresariais e do paradigma colaborativo integrativo, conforme demonstra Macedo (2014b). O processo de descontinuidade prática através dos conceitos trazidos pelo autor não fica evidenciada.

Mais adiante, Panho (2019) abre algumas seções para tratar da relação entre BNCC e competências na área de artes, destacando como os verbos reconhecer, respeitar e utilizar são palavras constantemente repetidas no documento. Conclui o seu estudo, naquilo que é atinente ao debate sobre a BNCC, resgatando o antecedente das DCN e considerando-a como um projeto voltado ao bem comum. Considera, por sua vez, a BNCC como um instrumento privatista dos reformadores empresariais da educação, no qual as possibilidades de participação estiveram reduzidas até a segunda versão do documento. A partir do chamado "golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016" a condução da BNCC foi deslocada para outras instâncias sem legitimidade para as decisões curriculares.

Uma justificativa utilizada para a elaboração do documento foi a ineficiência do setor público. Esta é uma das estratégias de um setor que vai produzindo novas formas de filantropia para crescimento do mercado da educação. Na terceira versão da BNCC enxugou-se a estrutura e organização interna, focando nas competências e habilidades individuais (Panho, 2019).

Em relação às artes visuais, Panho (2019) conclui que na versão preliminar da BNCC, a arte é uma linguagem de agir e interagir no mundo por e para construir sentidos, considerando diferentes representações da realidade, incluindo relações de poder. Na segunda versão, incorpora-se a visão de "agir e interagir no mundo oportunizando a construção de referências para o entendimento social". A compreensão da terceira versão da base é sintetizada por Panho (2019, p. 142) do seguinte modo:

> na terceira versão e versão homologada a Arte como linguagem insere-se em um processo de comunicação, que constrói os conhecimentos humanos produzidos através do auto reconhecimento de si e dos demais, como também regula os sujeitos. Uma redação minimizada, que procura obter do interlocutor a máxima resposta a partir de elementos mínimos, oculta, deliberadamente, expressões como relações de poder, interesses pessoais e institucionais, discriminação e conflitos, dando visibilidade à noção de regulação, de conformidade à normas e regras como finalidade para essas práticas sociais.

Ao final desta análise, consideramos que o trabalho de Panho (2019) nos oferece uma visão detalhada não apenas dos processos internos à construção da BNCC em relação às suas diferentes versões, mas das mudanças semânticas abarcadas nestes processos. Assim, é possível perceber que muitas mudanças ocorreram em relação às três versões, embora o processo de descontinuidades não seja compreendido por nós como tão abrupto, do ponto de vista dos seus fundamentos, como considera o autor.

3.5 - Levantamento das produções Científicas Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Realizamos um levantamento das produções científicas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com a finalidade de dialogar com as produções sobre a BNCC em âmbito nacional, em relação aos trabalhos de teses e dissertações. Nossa busca inicial se deu com a inscrição "Base Nacional Comum Curricular na Educação do Campo" utilizando o filtro temporal do ano de 2009 em diante e a esta busca correspondeu um resultado de 511. 973 trabalhos, de modo que necessitamos refinar o filtro de busca para "BNCC". Quando assim o fizemos, encontramos **135 trabalhos**.

A quantidade de trabalhos nos chamou a atenção, uma vez que em levantamento feito anteriormente (**no ano de 2019**), foram encontrados apenas **02 trabalhos**[34]. Deste modo, procedemos a uma exploração do material coletado com a pesquisa no BTD-CAPES. Desta exploração inicial do material coletado, realizamos uma categorização dos trabalhos de acordo com os seus núcleos de interesse, assim como descrito na seção anterior, considerando não apenas as áreas de conhecimento, como também relações entre áreas (quando aparecem nos trabalhos) e evidenciando temas específicos no interior dos campos de conhecimento ou de dimensões do sistema educacional, como realizado na seção anterior.

Dos 135 trabalhos encontrados, 19 não estavam disponíveis para acesso na plataforma, o que reduziu o escopo da categorização aqui realizada**. Há apenas um trabalho que trata da relação entre BNCC e Educação do Campo como sendo objeto da pesquisa, como será discutido mais adiante.** Antes, apresentamos uma categorização ampla dos trabalhos encontrados e algumas considerações sobre a análise desses núcleos temáticos relativos à BNCC.

Tabela 04- Trabalhos relacionados à BNCC no BTD-CAPES

Interesse de Pesquisa	Quant. de Trabalhos
Ensino de Matemática	**15**
Ensino de Língua Portuguesa	**10**
Documento da BNCC	**30**
Ensino de Filosofia	03

[34] É importante dizer que se trata de uma plataforma nacional, o que tem peso significativo na quantidade de trabalhos encontrados.

Livro Didático e Letramento Crítico	01
Reforma do Ensino Médio	**03**
Educação Científica	02
Redes Sociais e Cotidiano Escolar	01
TIDIC na Formação Inicial	01
TIDIC no Ensino de Ciências	01
Corpo e Arte-Educação	01
Oralidade, Autismo e Inglês	01
Ensino Religioso	01
Educação Física	**08**
Ensino de Matemática e Livros Didáticos	01
Saberes Docentes no Ensino de História e nas Políticas Educacionais	01
Earl y Álgebra no Livro Didático	01
Relações Étnico- Raciais	02
Ensino de Geografia	02
Interdisciplinaridade e Educação do Campo	01
Ensino de Ciências	01
Ensino de Língua Inglesa	01
Interdisciplinaridade	01
Geometria	02
Ensino de Química	01
Educação Inclusiva	01
Educação Infantil	01
Currículo e Educação Matemática	01
ENEM e Ensino Religioso	01
Livro Didático de Inglês	01
Filmes e ENEM	01
Ensino de História	**03**
Ciências Naturais e Biológicas	01
Representações Femininas em Livros Didáticos de História	01
Livro Didático	01
Educação Ambiental	01

Progresso	01
Bioética	01
Educação Infantil	01
Currículo da Educação Infantil	01
Ensino Híbrido	01
Currículo	01
Capoeira	01
Política Curricular	01
Morte no Currículo	01
Homescholing	01
Políticas do Ensino Médio	01
Conhecimento Escolar	01

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Algumas tendências podem ser aferidas a partir dos trabalhos identificados na busca. A primeira, e mais geral, é que existe um maciço deslocamento das preocupações de pesquisa para **a política da BNCC**, o que está expresso com o número de **30 trabalhos** que a tomam com maior centralidade para o estudo. Estes trabalhos se concentram em diferentes aspectos da BNCC mas buscam amparo empírico no seu conteúdo interno e na relação com os desdobramentos sobre a educação como um todo.

Assim, do **ponto de vista nacional,** predomina a ênfase na análise sobre o **documento da política**, quanto do **ponto de vista local, na UFPE**, predominam análises de **temas específicos e dedicados ao modo como a BNCC vem sendo pensada/implementada em disciplinas específicas**. Tal fato evidencia uma tendência mais pragmática no âmbito local e mais totalizante do ponto de vista nacional.

A predominância de trabalhos que tenham como centralidade o **Ensino de Matemática e de Língua Portuguesa** também segue sendo alta, confirmando a tendência por nós apresentada na seção anterior de legitimação da hierarquia de excelência curricular também nas produções científicas.

Educação Física, Ensino de História, Ensino de Filosofia e Reforma do Ensino Médio aparecem logo em seguida como núcleos de interesses mais identificados para os trabalhos sobre BNCC, seguidos por **Ensino de Geografia, Relações Étnico-raciais, Geometria, TIC no Ensino de Matemática e Interdisciplinaridade** com dois trabalhos cada. Consideramos que abaixo da reprodução da hierarquia de excelência

curricular, estão situados estudos que apresentam uma tendência a tornar visíveis as chamadas disciplinas e temas não canônicos que passam a ser largamente invizibilizados pela BNCC.

Observamos esta tendência se confirmar também no levantamento realizado no BTD-CAPES. O tema da **interdisciplinaridade** passa a ganhar maior relevo com a aprovação dos itinerários formativos por área de conhecimento do Novo Ensino Médio no Brasil e é a respeito da Interdisciplinaridade que encontramos o único trabalho que trata da BNCC na Educação do Campo- modalidade educacional onde o debate interdisciplinar e de Currículo Integrado tem largo escopo profissional e acadêmico, o que nos parece sintomático e sintonizado à tese de trabalho que trata de que a BNCC representa uma ruptura "em tese" com a Educação do Campo. Foi possível identificar também uma **diminuição drástica da produção sobre Educação do Campo**, reduzida a sua influência a apenas um trabalho, o que destoa do cenário apresentado pelo RI-UFPE.

A este trabalho que trata da Educação do Campo nos debruçamos em análise, considerando a mesma trilha de análise com: a) Autores, b) Instituição, c) Hipóteses; d) Problema, e) Objetivo geral; f) Objetivos Específicos, g) Abordagem Teórica; h) Abordagem metodológica e i) Resultados. É sobre o que passaremos a discorrer adiante.

O trabalho que relaciona BNCC com Educação do Campo é de Eduardo Ribeiro Mueller, da Universidade Federal do Mato Grosso e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática/REAMEC.

O título do trabalho é "A Base Nacional Comum Curricular no contexto da Educação do Campo: desencontros e contradições e a **hipótese levantada pelo trabalho é diametralmente oposta à nossa tese de trabalho**. É assim expressa: "esta pesquisa analisou (previamente) o contexto de **implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação do Campo (EdoC), admitindo hipoteticamente ser esta uma convivência conflituosa** (Mueller, 2018, p.9).

A hipótese do trabalho assevera que a conflutuosidade entre BNCC e Educação do Campo ocorre em vários aspectos, mas respaldada no **"direito de diversidade" dado à Educação do Campo e na retirada deste direito pela BNCC.** Para sustentar tal argumento, Mueller (2018) cita o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Vejamos:

> Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (Brasil, 2010, p. 4) (Mueller, 2018, p. 26).

Já de início, observamos mesmo diante da observância de categorias inerentes ao método dialético, é o chamado "direito da diversidade" a pedra de toque que alimenta a hipótese de trabalho. Desta forma, no único trabalho que relaciona BNCC com a Educação do Campo, segue inalterada uma tendência largamente demonstrada nos trabalhos anteriores, que é a categoria da diversidade como ponto de demarcação do padrão de conflito em relação à BNCC.

O problema de pesquisa consiste em: "que influências a implantação da Base Nacional Comum Curricular pode desencadear para os saberes compartilhados/estudados na Educação do Campo aqueles que representam a cultura escolar desta especificidade educacional?" (Mueller, 2018, p.9).

O objetivo geral do trabalho foi: identificar as contradições presentes na intenção política de implantação da BNCC e analisar o contexto de desencontro das concepções entre ambas: BNCC e EdoC (Mueller, 2018, p.9). Não há uma delimitação precisa dos objetivos específicos do trabalho, mas o autor enumera questões específicas das quais procurou dar cabo e que se desdobraram efetivamente como objetivos específicos, a saber:

> quanto o perfil da matriz curricular da EdoC de Mato Grosso se desencontra com uma proposta de uma EdoC mais crítica? Se há desencontros, o quanto esse perfil de EdoC pode favorecer a implantação da BNCC, no sentido de minimizar conflitos de uma provável convivência? Como sujeitos subordinados à EdoC e BNCC percebem o movimento de implantação da base e quais são suas opiniões/concepções sobre esta implantação na EdoC? (Mueller, 2018, p.18).

O trabalho está fundamentado no método dialético "por se tratar de uma pesquisa qualitativa baseada na teoria crítica" (Mueller, 2018, p. 09). Ao longo do texto é realizada uma discussão sucinta a respeito das categorias trabalho, ideologia, alienação, emancipação e autonomia, que também deram lastro metodológico para a organização e análise dos dados.

Em relação à abordagem metodológica desenvolvida no trabalho, o autor situa o estudo no âmbito da pesquisa qualitativa, seguida de uma discussão na seção metodológica. Menciona como procedimentos metodológicos a elaboração de perfil sobre Educação do Campo e entrevistas. A elaboração do perfil para a Educação do Campo de mato Grosso, foi realizada a partir das disposições curriculares presentes nos PPP de 144 escolas do campo, por meio de 5 critérios que orientam a "análise dos desencontros curriculares dessas escolas com a concepção de EdoC assumida pela pesquisa" (Mueller, 2018, p. 09). Tal perfil também serviu para a identificação daquelas propostas que associam educação e trabalho como princípio de formação.

Ainda a respeito do perfil, o autor sintetiza o caminho percorrido e as finalidades analíticas do seguinte modo:

> **Sobre o perfil** (1) o currículo é organizado por área de conhecimento, por disciplinas ou ambas? (2) no currículo há parte(s) diversificada(s) ou apenas os componentes curriculares obrigatórios27? (3) a avaliação é medida por conceitos ou notas? (4) o ensino médio é profissionalizante? A ideia foi produzir um perfil curricular das escolas e, a partir dele, destacar duas coisas: 1º) contradições entre o perfil identificado e a concepção de EdoC da pesquisa e 2º) como a proposta do projeto de escola faz associação entre Educação e Trabalho, considerando os preceitos de análise dispostos em 3.3, apresentados anteriormente. Essa primeira análise, conclusivamente documental, representou uma pré-coleta de dados que orientou algumas questões das entrevistas.

As entrevistas foram gravadas com representantes da Educação do Campo e representam enunciados que demonstram opiniões/concepções sobre as relações existentes e pré-existentes entre a BNCC e a Educação do Campo. A ênfase em tais enunciados foi feita de modo a ao que pudesse ser revelador da "convivência entre elas" (Mueller, 2018, p. 09).

Assim, as entrevistas tiveram como finalidade geral também identificar contradições através das falas dos sujeitos sobre a BNCC e a Educação do Campo e foram decisivas na construção do conjunto dos dados. O modo de organização da análise de dados recorreu, como dito, ao método dialético, lançando mão das categorias de trabalho, ideologia, alienação, emancipação e autonomia (Mueller, 2018, p. 20), que orientaram a busca por "desencontros e contradições no perfil de EdoC construído e nos discursos produzidos nas entrevistas" (Mueller, 2018, p. 09).

Em relação aos resultados da pesquisa; já no início do trabalho, Mueller (2018) revela que a Educação do Campo do Mato Grosso possui condicionantes de classe que a

aproximam mais da BNCC do que propriamente da Educação do Campo e que os discursos expressam posicionamentos de dominação, de consenso institucional, de ideologia dominante e de posicionamento político de classe. Outra variável importante identificada pelo autor é que os projetos de Educação do campo possuem vínculos institucionais tão fortes que se desvinculam dos Movimentos Sociais, fragilizando um processo coletivo de luta (Mueller, 2028, p. 21).

Tal tendência é parcialmente defendida no nosso trabalho, na medida em que pressupomos um não antagonismo da BNCC em relação aos fundamentos da Educação do Campo. Aqui, Mueller (2018) deixa evidente que tal antagonismo não encontra amparo também no território empírico de Mato Grosso.

Os dados, em 2016, apontam para 144 escolas estaduais classificadas enquanto rurais/do campo, comportando 37.156 estudantes matriculados (MATO GROSSO - SEDUC, 2016). É sobre esse universo de escolas, estudantes e profissionais da educação e comunidades que Mueller (2018) se propôs a analisar os PPP, tendo como balizadas metodológicas quatro questões fundamentais: 1. O currículo é organizado por área de conhecimento, por disciplinas ou ambas? 2. No currículo há parte(s) diversificada(s) ou apenas os componentes curriculares obrigatórios? 3. A avaliação é medida por conceitos ou notas? 4. O ensino médio é profissionalizante? (Mueller, 2018, p. 97).

No que se refere à questão 01, se o currículo é organizado por área de conhecimento ou de modo disciplinar, somente duas escolas, de acordo com seus PPP, declararam trabalhar por área de conhecimento. Sobre este dado, Mueller (2018) considera que o trabalho por área de conhecimento pode não significar que a escola efetivamente superou a visão disciplinar fragmentada e compartimentalizada. Considera que a adoção da nova matriz pode significar o desejo de superação da antiga forma de organização dos conhecimentos. O autor expressa, na leitura inicial dos dados a sua posição em favor do trabalho por área de conhecimento" por entender que ele oferece melhores condições de vinculação do currículo à cultura escolar do campo, tendo, como centro, as questões sociais inerentes (Mueller, 2018, p. 97).

Existe, paradoxalmente, e em que pese a hipótese do autor sobre a inadequação entre BNCC e Educação do Campo, uma correspondência entre a lógica de trabalho da base (BRASIL, 2018) com o trabalho por área de conhecimento, já realizado em algumas escolas do campo e que sedimenta a própria formação de professores para a educação do campo. Este se constitui um ponto de confluência fundamental.

É preciso salientar que, em que pese algumas diferenças, a própria Reforma do Ensino Médio também incorre em uma organização "por itinerários formativos" com a escolha dos estudantes depois do período de formação geral. Por isso, argumentamos que o que se gesta em políticas educacionais como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio já se encontram em solo institucional consolidado na Educação do Campo no Brasil. Não é por outro modo que a experiência do "Currículo Integrado" da Educação do Campo também dilui as disciplinas e os conhecimentos historicamente acumulados em detrimento de um currículo contextualizado e flexível operado através das metodologias ativas e "contextualizadas". Assim, a arquitetura curricular da Educação do Campo corre de par com os imperativos de flexibilidade oficialmente revigorados e já nela antes presentes segundo as orientações dos organismos internacionais a serviço do projeto educativo imperialista.

Mueller (2018) defende o trabalho não disciplinar ou por áreas de conhecimento como aquela que "colocar em movimento a formação humana desde as condições objetivas que encontramos em cada momento, curso, turma ou grupo de educandos (Mueller, 2018, p. 99). Evidencia uma distinção entre trabalho por áreas de conhecimento e interdisciplinaridade, podendo a primeira potencializar a segunda, com vistas a modificar o corpus formal da educação institucionalizada (Mészáros, 2008). Mueller (2018) coloca como questão elementar para o não trabalho com áreas de conhecimento "o despreparo formativo" (p. 99).

A inferência sobre as poucas escolas que trabalham com áreas de conhecimento em suas dinâmicas curriculares (2 de 144 escolas) está direcionada à desvalorização da prática social e educacional da educação do campo em Mato Grosso. Contraditoriamente, o autor afirma que a lógica de trabalho curricular é defendida pela BNCC e depende da superação "da alienação por parte dos indivíduos inerentes ao processo educacional, em que a consciência política esteja respaldada pelo conhecimento do papel do seu trabalho e do significado existencial da produção" (Mueller, 2018, p. 99).

Para Mueller (2018), a formação instrumental é o terreno onde a ciência deixa de ser o acesso a conhecimentos verdadeiros (histórica e socialmente vinculados) para se tornar acesso a formas de dominação, poder e exploração. Introduz um "novo olhar organizacional", ancorando-se em Bourdieu (2007), para afirmar a "ruptura com o pré-construído", afirmando as áreas de conhecimento.

A questão 2 apontava para o questionamento de, se nos currículos, havia parte(s) diversificada(s) ou apenas os componentes curriculares obrigatórios? Ao que foi

respondido, 16 das 144 escolas ofereciam alguma diferenciação na oferta curricular, de modo que o pertencimento de tais escolas necessitava ultrapassar a dimensão física, para Mueller (2018). Tais conhecimentos diversificados poderiam contribuir para "uma melhor compreensão dos fenômenos locais, está praticando uma extensão capaz de educar melhor o sujeito que aprende, potencializando sua intervenção cidadã" (Mueller, 2028, p. 100).

Chama-nos a atenção a quantidade de componentes curriculares voltados para a formação técnica, associando educação e trabalho no processo pedagógico, como apontado por Mueller (2018). Isto se apresenta como uma tendência em todo o trabalho, a formação relacionada com questões camponesas ter o seu modo "específico" também indissociável do caráter "instrumental".

Existe a preocupação recorrente nestas ofertas de produção de um equilíbrio ecológico, prevalecendo a agroecologia e a noção de sustentabilidade, o que se aproxima da educação do campo por meio do "cultivo da identidade com a terra, por meio da qual ocorre a formação de consciência como trabalhadores camponeses" (Mueller, 2028, p. 105). Na mesma linha agroecológica são citados principalmente os seguintes componentes curriculares diversificados:

> a agricultura familiar, manejo de solos e águas, cooperação na produção, economia solidária, cultivo de hortas orgânicas, produção em meio florestal, políticas de desenvolvimento rural sustentável e legislação ambiental, uso de máquinas na agricultura familiar, planejamento e administração de unidades agroecológicas, dentre outros.

A preocupação com o de desenvolvimento sustentável é sintomática no currículo escolar e remonta ao processo de imposição de mediações ecológicas ao projeto de reprodução do capitalismo. Ela se faz presente, desse modo, no projeto investigado. Para além dos componentes técnico-profissionais, 16 escolas ofertam componentes curriculares de atendimento educacional especializado, sendo os principais: "Educação em Direitos Humanos, Memória e História das Comunidades Tradicionais, ensino de Braile e Libras, utilização do Soroban, Educação Patrimonial e Iniciação Científica, Teatro, Instrumentos Musicais diversos, Artesanato, Coral e Dança" (Mueller, 2018, p. 105).

Mueller (2018) destaca que são componentes da formação humana as artes e o cultivo da memória local que dialogam com o projeto de formação humana da Educação do Campo. Desta afirmação, depreendemos que o que se vincula a Educação do Campo está fortemente delimitado pelos marcadores da história local e da diferença. O autor

ainda ressalta que essa oferta “não é suficiente para a ampliação da percepção de vínculo das escolas em questão” (Mueller, 2018, p. 104).

Outra importante questão ressaltada é que “Educação em Direitos Humanos e Memória e História das Comunidades Tradicionais são tratados como optativos ou complementares, distanciando-se de um trabalho consequente em relação à concepção de educação do campo defendida pelo autor” (Mueller, 2028, p. 105). Esta demarcação também é confluente com o documento da BNCC que apresentada as temáticas da diferença cultural na parte não obrigatória do documento.

De modo amplo, Mueller (2018) afirma que existe uma falta de prioridade da formação política em detrimento da formação técnica, sem vinculações com movimentos sociais que possam identificar ideologicamente as escolas. A ideologia de classe é tratada pelo autor como um pilar da consciência coletiva, sem q qual a consciência acaba assumindo a ingenuidade (Ghedin e Herculano, 2016).

Deste modo é que o “movimento pedagógico” está sob tutela do Estado e distanciado da luta pela identidade de classe com vistas à superação do capitalismo (Mueller, 2028, P. 105). Assim, diante da análise realizada, os componentes curriculares complementares “não sustentam uma perspectiva emancipatória” (Mueller, 2028, p. 106).

A questão 3 indagou se a avaliação ocorria por conceitos ou notas, ao que foi constatado que 136 escolas trabalham com notas e apenas 8 com conceitos. A este dado levantado, Mueller (2018) associa a ideia de uma avaliação “meritocrática do sistema de ensino brasileiro. Representada principalmente pela aplicação de testes (provas), a avaliação medida por notas não carrega na sua concepção a identificação processual da aprendizagem escolar e do ‘não aprendido” (Mueller, 2028, p. 106).

O autor afirma inda que o padrão aplicado nos testes opera com transmissão de informações, aprendizagens mecânicas e devolução das informações por meio dos próprios testes. Mueller (2018) afirma que o “feedback” é dado ao professor por meio da nota, podendo a avaliação conceitual também se encaixar nesse padrão, embora ela seja vinculada a outros instrumentos avaliativos” (Mueller, 2028, p. 106). Não identificamos as fontes que balizam tal análise, uma vez que os instrumentos não foram analisados e nos indagamos se isto basta para estabelecer um padrão meritocrático e baseado em testes.

É importante mencionar que Mueller (2018) toma como referência o modelo de avaliação proposto pelo IEJC -Instituto de Educação Josué de Castro, que reputa ser sistemático, cumulativo, participativo de acompanhamento de todos os espaços educativos escolares ou não. A avaliação adota como dimensões básicas:

> crescimento da pessoa como ser humano, formação de seu caráter, valores, convivência solidária no coletivo, e participação no conjunto das atividades; (b) domínio de conhecimentos gerais, desenvolvimento intelectual e desempenho nas práticas que integram o currículo; (c) desenvolvimento das competências básicas identificadas como perfil profissional esperado em cada curso (ITERRA, 2001, p. 25) (Mueller, 2018, p. 107 e 108).

Não é sem uma estreita relação dos conhecimentos curriculares com a "prática" e também sem a presença da gramática das competências que a experiência avaliativa do Instituto de Educação Josué de Castro acontece, embora ela seja apresentada como referência de distinção ao que se encontra no território da Educação do Campo do Mato Grosso.

Mueller (2018) reconhece que a associação absoluta entre notas e educação institucionalizada (Mészáros, 2008) não deve ser feita, de modo que é a tomada de consciência na avaliação o que determinará a condução do processo. Aqui, ressaltamos que tal assertiva apresenta de maneira genérica a "tomada de consciência", que também pode ser em favor das competências. Para o autor, para conduzir o professor a um processo de "enculturação" e utilização de avaliações mais críticas (capazes de determinar a diferença entre o antes conhecido e o conhecido posteriormente) é necessária a interdisciplinaridade (Mueller, 2018, p. 108).

Por fim, considera que avança o desencontro da realidade concreta com a concepção de educação do campo assumida na pesquisa, apontando a BNCC e a reforma do ensino médio como sustentadores desta contradição, com a educação do campo se distanciando dela mesma" (Mueller, 2018, p. 108).

A Questão 4 foi: O ensino médio é profissionalizante? 127 escolas não possuem, 12 escolas possuem ensino profissionalizante e 5 escolas não possuem ensino médio. Todas as escolas que ofertam ensino profissionalizante também ofertam os componentes curriculares diferenciados. Observamos, a partir do trabalho analisado, que onde a oferta de Educação do Campo se amplia, igualmente ampliada é a consolidação técnico-profissional.

Ao final deste primeiro bloco analítico, Mueller (2018) constrói algumas considerações sobre o momento inicial de análise. Tais considerações podem ser sumariadas do seguinte modo:

> a grande maioria das matrizes curriculares investigadas não diferenciam estruturalmente as escolas dos modelos educacionais institucionalizados pelo sistema do capital" I. o processo de avaliação da grande maioria das escolas é questionável, do ponto de vista da

> tomada de consciência sobre a aprendizagem; III. a concepção das matrizes não prioriza importantes fundamentos dos movimentos sociais, como formação política e ideológica; IV. a matriz que relaciona Educação e Trabalho tem forte vínculo institucional, referenciada por uma concepção de educação mais técnica à libertadora (Mueller, 2028, p. 112).

Deste modo, os PPP das escolas não exprimem um projeto de sociedade com autonomia e emancipação para a classe trabalhadora, de reconhecimento dialético da história, como enseja a Educação do Campo (Mueller, 2018). Não há, para o autor confronto com a implantação da BNCC por parte da Educação do Campo, "pela falta de distinção ideológica sustentada pela práxis educacional" (Mueller, 2028, p. 111). Consideramos que não apenas a fragilidade da formação do que o autor chama de ponto de vista "ideológico" se interpõe como barreira, senão a própria arquitetura curricular interna à Educação do Campo, que guarda similaridades com a política curricular hegemônica.

O segundo e decisivo momento de análise dos dados realizado por Mueller (2018) é a análise das entrevistas. Tal análise está subdividida em seções, a primeira é intitulada "Sobre o Trabalho dos Sujeitos e sua Inerência à Pesquisa".

Realiza-se, inicialmente uma descrição geral daquele que foi o campo mais amplo onde foram localizados os professores para as entrevistas, os CEPAFROS. Nas palavras do autor:

> Cefapros representam braços da Secretaria de Estado de Educação na promoção da formação continuada dos professores em acordo às políticas educacionais vigentes. Esse vínculo institucional, que hora denota ser formativo pelos discursos em destaque, são também mecanismos de controle do Estado às unidades escolares (Mueller, 2028, p. 113).

A respeito da contradição entre a perspectiva emancipatória e institucionalizada, Mueller (2018) afirma que os professores carregam na "dialética trabalho-realidade" a possibilidade de alinhar-se ou de emancipar-se, considerando a vida profissional e a necessidade de sobrevivência. O CEPAFROS são um lugar em que as próprias regras são ora seguidas, ora questionadas (p. 113).

A análise demostrou que o aumento da carga horária das escolas é diretamente proporcional à oferta de componentes curriculares importantes para o campo, como por exemplo, a agroecologia. "As escolas onde identificamos o trabalho por área de conhecimento, a avaliação por conceitos e a agroecologia seguiam nesta mesma direção, ou seja, possuíam carga horária elevada e formação em quatro anos" (Mueller, 2028, p.

114). Assim, inferimos que as escolas que trabalham por área de conhecimento são aquelas onde a oferta em tempo integral também se localizam.

Mueller (2018) cita o caso do professor Romeu, que assume uma perspectiva de necessidade da Educação do Campo se equiparar com a educação do perímetro urbano. Mueller (2018) considera tal postulado duplamente contraditório, já que defende uma concepção de educação "antagonizada" pela Educação do Campo enquanto movimento de rebeldia e luta pela emancipação e de assumir o território urbano como referência curricular (Mueller, 2018, p. 114). Considera o discurso do professor como alienador, explícito em relação à classe a que se propõe representar "sustenta pela consciência ingênua de verdade aparente aquela em que a realidade não tem o respaldo da consciência social inerente. A concepção do trabalho que desempenha, nesse contexto, é consensual e não de transformação, como deseja a EdoC" (Mueller, 2018, p 114 e 115).

Em seguida, algumas falas sobre a BNCC são analisadas. De acordo com as entrevistas realizadas por Mueller (2018), a responsabilidade de estados e municípios foi de conduzir protocolos já previamente estabelecidos para a análise do documento preliminar da BNCC, elegendo os objetivos de aprendizagem para o ensino fundamental e médio. A professora Lena afirma que houve tutela do estado sobre a UNDIME e que havia responsabilidades divididas entre os entes federados, como a definição do lugar das diversidades. O controle curricular exercício pela SEDUC foi também recorrente nas falas dos entrevistados.

Uma destas falas (professor Edgar) se remeteu especificamente ao ensino de Química dizendo que "*na escola era trabalhada de forma diferente",* de modo a que os conhecimentos da área de química estevam a serviço da formação técnica, representada nas figuras do "Agrônomo e Zootecnista e não são pragmaticamente propostos em estudo. Embora ele não tenha inferido de forma direta sobre a aprendizagem, vincula sua importância ao aspecto técnico da formação, sendo a Química uma ferramenta nesse processo." (Mueller, 2028, p. 117).

Destacamos que, por trás do véu de uma suposta vinculação redentora com a prática, a relativização da herança cognitiva acumulada socialmente e ausência de um projeto de práxis transformadora se convertem em estratégias de manipulação em caráter técnico e ideológico (Coutinho, 2010b). Assim, as práticas referendadas pela Educação do Campo no cenário investigado terminam por deixar claras as suas tendências.

A professora Rosana, em uma crítica à dinâmica escolas do campo, relata a falta de tempo, atividade práticas e laboratórios. Tal relato, segundo Mueller (2018) "expressa uma qualificação: "deficiente".

> Sua justificativa utiliza elementos do senso comum, mais especificamente a falta deles: tempo, atividade prática e laboratório. Não avança na verbalização reflexiva da própria relação entre a proposta de ensino e o trabalho que desempenha. A tomada de consciência nesse contexto tem, na incerteza, a sua própria contradição" (Mueller, 2018, p. 118).

A respeito dos dois professores citados, Mueller (2018) considera que possuem a formação técnica em sua matriz e uma inexpressiva formação política e ideológica Considera ainda que os entrevistados se situam fora dos limites da consciência de classe e seus discursos não exprimem a relação de trabalho que avança da consciência ingênua para a consciência crítica (Ghedin e Herculano, 2016), para romper com a lógica do capital (Mészáros, 2008) (Mueller, 2018, p. 118).

Perguntamo-nos em que se baseia a conclusão de que o questionamento crítico à Educação do Campo baseado na carência de infraestrutura é "deficiente", se esta é uma das dimensões fundamentais da garantia do trabalho pedagógico. Evidentemente, a dimensão simbólica é fundamental, mas sozinha não sustenta, com suas virtudes, os defeitos infraestruturais a que se refere a citada professora.

A seção "A Cultura Escolar do Campo de Mato Grosso: Envolvimento Social e Particularidades" apresenta uma análise sobre as falas dos professores a respeito de variadas questões sociais e de envolvimento com particularidades da Educação do Campo. Tais falas corroboram com a ideia de que a Educação do Campo está subordinada "às questões sociais", respeitando a diversidade e anseios comunitários, solidariedade humana, vinculação com bases comunitárias, trabalho coletivo como resistência (Mueller, 2028, p. 119).

Dentre os elementos nucleares da Educação do Campo, Mueller (2028) ressalta "o cooperativismo, a economia solidária, o vínculo comunitário, o artesanato, o trabalho com plantas medicinais, as hortas comuns e as hortas do tipo mandala são elementos em potencial de sua cultura escolar" (Mueller, 2018, p. 120).

Outro elemento que aparece na fala da professora Elvira é a religiosidade, que é tratada muitas vezes como conteúdo escolar. O autor defende que não se trata de autoritarismo, haja visto o ambiente democrático da escola, com alunos e professores em paridade argumentativa na escola. A oração é uma prática rotineira na escola,

independentemente de sua crença religiosa, sendo forte o caráter moral empregado nas instituições (Mueller, 2018). O debate sobre laicidade não é apontado como importante nas comunidades, haja visto as suas tradições religiosas. Na escola estadual Terra Nova "a concepção é de que a preservação de preceitos morais favorece o cumprimento de regras, de metas, melhorando a convivência e outros valores já deteriorados em grande parte das escolas públicas urbanas" (Mueller, 2018, p. 128)

Mueller (2018) ressalta que a ordem estabelecida também denota controle e falta de consciência crítica dos controlados por ela, representando também um processo de alienação. Apesar de tudo, Mueller (2018) afirma que a religiosidade não é utilizada como mecanismo de controle, embora devesse ser a realidade da Educação do Campo a referência fundamental para a escola

> representada por sua história com os movimentos sociais, por seu processo de educação humanizadora, por sua luta por educação e pela terra, pelas relações de trabalho e compreensão política e "pela identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas" (Caldart, 2012, p. 264) (Mueller, 2018. p. 121).

A análise realizada nesta seção dá conta ainda da necessidade de adaptação aos horários da comunidade, tendo sido citado como exemplo o café da manhã, que não é compartilhada por todos os professores. A estes (particularmente o professor Romeu) Mueller atribui uma concepção "mais tecnicista" (Mueller, 2028, p. 121).

O mesmo professor Romeu apresenta a importância do Ensino Médio integrado profissionalizante, da agroecologia, meio ambiente e administração rural em uma perspectiva desenvolvimentista e sem avaliação crítica da conjuntura da educação do campo segundo Mueller (2018), ao citar a vocação eminentemente agrícola do Estado, "utilizando recorrentemente para a EdoC (nesse contexto) o termo sustentabilidade; ao propor que o meio rural mato-grossense necessita de caminhos alternativos sustentáveis para a educação na sua essência" (Mueller, 2028, p. 122).

Mueller (2018, p. 122) classifica com um posicionamento classista e alienado, assumido "na relação com os meios de produção (agronegócio) e estruturas da totalidade (detentor de uma pasta em cargo não eletivo do governo)".

Noutro momento, apresenta-se a seção "Concepções de BNCC e Reforma do Ensino Médio", na qual as falas dos entrevistados revelam incerteza, devido ao conteúdo interno das propostas mas também em relação ao momento do país, "mergulhado em escândalos de corrupção, em políticas de austeridade impostas ao povo, como a Reforma

Trabalhista e da Previdência, na instabilidade jurídica, na perseguição ao funcionalismo público etc" (Mueller, 2018, p. 125).

Aqui, na fala dos professores, é evidenciada mais uma vez a hegemonia curricular da Língua Portuguesa e Matemática no currículo, o que, segundo a professora Eunice, desvaloriza as diversidades (Mueller, 2028, p. 127). Mueller (2018, p. 127) considera que tal hegemonia expressa um alinhamento da proposta da BNCC e da reforma do Ensino Médio com as avaliações censitárias do governo brasileiro, como a Prova Brasil e em seguida cita empresas relacionadas com tal processo, como a Pearson32.

É mencionado pela professora Solange que a BNCC, ao romper com aas diversidades, rompe um debate junto aos movimentos sociais, o que Mueller (2018, p. 127) considera, recorrendo a Mészáros (2008) significar, no âmbito da reforma, uma ação de neutralização da base de um sistema alternativo. Segundo Mueller,

> a EdoC, ao propor a luta por uma educação autônoma, humanista, livre da tutela do Estado, política e ideologicamente voltada à construção de um novo modelo de sociedade, se posiciona de forma antagônica à BNCC. Outros professores corroboram sobre esse desencontro (Mueller, 2028, p. 127).

Corroboram com esta ideia as falas do professor Antônio e da professora Mary, que afirma que "não há como você colocar uma Base Comum que seja generalizada ao Estado" ou "Então, tá muito claro lá que é ensinar por competências" ou "essa Base, ela se encontra num movimento, na verdade, de, é, exclusão, e não inclusão, né?" (Mueller, 2018, p. 128).

No que tange à relação entre Educação do Campo e BNCC, de modo geral, os professores entrevistados trazem discursos de inadequação do documento com a Educação do Campo. A professora Solange afirmou que a BNCC afirma uma concepção de educação rural, em uma perspectiva urbana (de modo a associar diretamente educação rural com a urbana) (Mueller, 2018, p. 128).

Afirma que os conteúdos escolares têm sentidos diferentes nas áreas urbanas e rurais e ter uma mesma matriz de referência, orientada "pelas mesmas competências", que por si são distintas é uma contradição. Questiona-se, neste sentido, a externalidade das competências eleitas para a Educação do Campo mas não a própria *lógica das competências* presente no currículo. É assim que a via culturalista da análise curricular incorre na não legitimidade do enunciado, considerando a sua origem geográfica mas o legitima em seu conteúdo estruturante.

Por sua vez, o professor Romeu enxerga a BNCC como uma “coluna vertebral” para favorecer a educação de um modo geral, incluindo a Educação do Campo. Esta posição é corroborada pelo professor Evelino, que trata a BNCC como um documento avançado, já que não prevê diversidades para além da parte diversificada e se questiona sobre a capacidade do corpo docente de dar cabo à proposta. O professor Reinaldo discorda de sua compreensão, quando afirma que a BNCC não o representa nem representa o posicionamento do movimento social da Educação do Campo (Mueller, 2028, p. 129).

Mueller (2018) considera que muitas vezes é presente entre os professores a busca pela forma mais eficiente de educar, de acordo com modelos fabris, sem considerar a complexidade cultural dos diferentes povos camponeses, “seus valores, modo de vida, diferentes saberes e também, por isso, não é do interesse da EdoC” (Mueller, 2028, p. 130). Desta forma, buscam uma correspondência entre BNCC e Educação do Campo, não admitindo a constrição entre ambas, mas reconhecem que “a prioridade dessa provável convivência deve ser o constructo social inerente ao campo, aquele por meio do qual ela se faz diversidade, entre os quais, a interculturalidade” (Mueller, 2028, p. 131). O autor compreende que a defesa da padronização do ensino está fundamentada na “alienação de classe”, pelo desconhecimento da própria educação a que pertencem os professores. Se a alienação de ensino está fundamentada na alienação de classe, qual o conteúdo de classe se desdobra dessa conclusão? Esta é uma questão que nos colocamos diante da análise realizada.

Ressaltamos como um importante apontamento trazido pelo trabalho de campo realizado por Mueller (2028), a compreensão dos professores da Educação do Campo sobre a inserção das disciplinas de Arte e Educação Física nos currículos das escolas básicas. Tais disciplinas, a exemplo de Sociologia e Filosofia, passaram de facultativas a “contempladas” no currículo. Mueller ressalta que a mudança ocorreu devido à pressão da comunidade de educadores, que deu origem ao 2º do artigo 3º da Lei nº 13.415: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017).

Consideramos que esta suposta oficialização das disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia é uma armadilha da flexibilização curricular expressa com sutileza na BNCC. Trata-se da oficialização não das referidas disciplinas, senão de “estudos e práticas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física” em uma orientação claramente redutora a pragmática do conhecimento nestes campos.

Outro importante apontamento trazido diz respeito ao questionamento trazido pelo pesquisador sobre como os objetivos de aprendizagem foram transformados em habilidades e sobre como isso foi realizado nas assembleias - como já apontado no trabalho de Panho (2019).

Os entrevistados mostraram desconhecimento sobre tal processo, como a professora Lena quando afirma: “a gente ainda não pode afirmar se vai permanecer como habilidades ou como objetivo de aprendizagem” e que “não existe ainda um esclarecimento de como será feita essa conversão”, quanto que a professora Giovana já não mais estava à frente dos trabalhos quando houve a alteração (Mueller, 2028, p. 133).

Em relação aos impactos da implementação da BNCC na Educação do Campo, alguns professores sustentaram posições que apontam para a BNCC como satisfação das necessidades da sociedade e função do governo. Os impactos podem ser considerados à formação de professores, sobre a diversidade, especificidade, particularidade e identidade local, sobre a autonomia das escolas, sobre as incertezas em relação aos posicionamentos da secretara de educação e uma professora considera que não haverá impactos.

Mueller (2018) considera, baseado nos dados, que a Educação do Campo é uma “diversidade” mas com forte vínculo institucional. A principal contradição é a ausência “de vínculo aos movimentos sociais, que restringe a formação política e ideológica e a consciência de classe dos seus sujeitos, comprometendo a autonomia e emancipação das escolas como movimento de formação” (Mueller, 2018, p. 136).

Em seguida, questionou-se sobre os impactos da BNCC sobre a Pedagogia da Alternância. Dadas as questões que são inerentes à Pedagogia da Alternância, como reorganização do transporte escolar, despesas com adicionais com alimentação, alojamento, aumento da carga horária de professores e alunos, parcerias público-privadas para manutenção da escola, Mueller (2018, p. 137) afirma que predomina a incerteza. Pontua que a instituição dos sessenta por cento de núcleo curricular comum, poderia inviabilizar a pedagogia da alternância.

Entre os entrevistados, foram dadas respostas de “caráter pragmático” (Mueller, 2018, p. 138) que acreditam em uma convivência da pedagogia da alternância com a BNCC. Prevaleceram, todavia, as respostas que não acreditam na permanência da pedagogia da alternância com a BNCC, dentre os motivos apontados estão a dificuldade de adequação curricular com a proposta de alternância, a não participação da escola no processo de elaboração da BNCC e uma professora afirmou que o êxito do processo depende das ações da SEDUC.

A situação dos professores que trabalham no campo e residem no perímetro urbano é trazida na fala dos professores, ao que é considerado por Mueller (2018), como ao desejo de se tornarem urbanos. Lança mão da ideia de que, a prática da autogestão não é satisfatória neste cenário e que poderia conduzir a princípios reguladores de uma sociedade para além do capital e ao fazê-lo, cita Mészáros (2008).

Argumenta ainda que os sujeitos com aspirações de trabalharem em escolas urbanas não realizam a crítica da realidade, não carregam as concepções políticas e ideológicas de uma classe e nem o histórico de emancipação de um povo, por meio do qual a educação do campo foi criada (Mueller, 2018).

Alguns professores relatam que a BNCC desencadeia uma falta de liberdade no compartilhamento de saberes e se desacreditam dos processos formativos inerentes a ela, já que "a mudança não ocorre fora de um processo educacional mais complexo capaz de dialogar, no mínimo, a formação de professores, melhores condições de trabalho e valorização salarial." (Mueller, 2018, p. 142). Mueller, por sua vez associa a BNCC a "uma medida de interesse do mercado, cujas ações empresariais deverão coordenar a produção de material didático e do processo de avaliação à efetivação de uma reforma educacional de fato" (Mueller, 2018, p. 142).

Compreendemos que os dilemas dos professores que atuam nas áreas camponesas se remetem bem mais adiante do que a uma simples questão de pertencimento. Trata-se de questões estruturantes do trabalho docente- que em larga medida também estão presentes nos centros urbanos, mas se afunilam ainda mais em áreas camponesas. A esse respeito, a fala do professor Evelino é elucidativa:

> é, nós somos cientes de que as leis existem e que elas são possíveis de serem articuladas, mas a maioria desses professores, distantes dos centros urbanos, com uma situação não estável –a maioria deles, pelo que eu tenho acompanhado, não tem uma estabilidade, até mesmo diretores, coordenadores são professores interinos (não efetivos) -e eles não conseguem articular uma proposta de EdoC com o que já tem. Com o que virá, então, a tendência é que aceitem o que vir (Mueller, 2018, p. 142).

Mueller (2018, p. 143) associa a fala do professor Evelino como sendo "mais política do que acadêmica" e ressalta que existem inúmeros outros fatores desarticuladores para os professores da educação básica entre os quais, a citada "rotatividade de professores contratados, a escassez de profissionais com disponibilidade para as escolas do campo, a grande quantidade de escolas no campo sem proposta voltada

para o campo". Por fim, a respeito da obrigatoriedade da BNCC, a prof. Rosana destaca que é favorável, haja visto o nível de homogeneização de exames como o ENEM.

Em síntese, Mueller (2018), afirma que existem os professores que concordam com a BNCC com ressalvas, os que expressam muitas dúvidas sobre a BNCC e aqueles que não concordam. De acordo com a apresentação feita pelo autor, 4 professores representam cada um dos grupos citados. Nas considerações finais, afirma que a BNCC não encontrará dificuldades de implementação no Mato Grosso; destaca a agroecologia como variante curricular mais trabalhada nas escolas do campo e que existe, entre os professores, a percepção de que a BNCC levará às escolas do campo "a mesma qualidade da educação urbana" (Mueller, 2018, p. 151).

Ao final do texto, Mueller (2018), critica a postura da secretaria de educação que tem a "ilusão de poderem atender a interesses contraditórios, como pertencer a um governo que apoia o agronegócio e representar ao mesmo tempo a EdoC" (Mueller, 2018, p. 151), algo que ocorreu em escala nacional, enquanto tendência governamental, como demonstramos no momento inicial desta tese.

A incerteza também é uma tônica identificada a partir do contato com os sujeitos de pesquisa, seja para tratar da reforma educacional da BNCC, seja na dificuldade de diferencias Educação Rural da Educação do Campo (Mueller, 2018). A crítica à BNCC está centrada na matriz de referência que não é o campo, sendo ela portanto, estranha ao conjunto das disposições da Educação do Campo. Consideramos, de modo distinto do autor, que o ponto fundamental de disputa da educação burguesa segue sendo o patrimônio material e imaterial, em nome do qual se podem operar saltos totais de conhecimento e transformações sociais.

Em relação à interdisciplinaridade, o autor reitera que não houve, na maioria dos discursos, posicionamentos sobre a formação por competências associada à interdisciplinaridade. A esse respeito, assegura o autor:

> essa proposta vem como uma espécie de lobby para a efetivação da BNCC como reforma educacional, sustentando ser possível o abandono, não dos conteúdos, mas da forma sistemática de suas abordagens, integrando planejamentos e aulas num trabalho capaz de desenvolver competências e habilidades sobre diferentes eixos temáticos no bojo da Educação Básica (Mueller, 2018, p. 151).

O texto é finalizado afirmando a não necessidade da BNCC e que, no caso das diversidades educacionais, faz-se necessária uma resistência à BNCC junto à gestão da educação do estado e dos municípios do Mato Grosso.

Concluímos este capítulo considerando que, no campo concreto da materialização da BNCC, os trabalhos analisados nos dão base para afirmar que as pesquisas se mostram incipientes em relação ao tema (seja pelo tratamento lateral dado ao tema, seja por não revelarem com mais exaustão os desdobramentos práticos da BNCC).

É possível afirmar que os pressupostos teórico-metodológicos que hegemonizam a análise das produções estão situados no paradigma das diferenças, quase sempre embalados por diferentes vertentes da Análise de Discurso. Tal tendência nos revela possibilidade de interface importante para o que postula esta tese, no que diz respeito à decadência ideológica, que é tratada no capítulo metodológico.

Outra tendência geral apresentada é de os (as) professores (as) estarem alheios ao processo de implementação da BNCC (o que pode ser visto na realidade paraibana e pernambucana, de acordo com os trabalhos), além de um processo de lusco-fusco relacionado à BNCC, dado que a experiência empírica ainda é recente na Educação Básica.

Desta maneira, e como esforço de apreensão sintética, o levantamento realizado por nós demonstrou a existência de quatro núcleos de sentido fundamentais. O primeiro é a BNCC aparecendo nos trabalhos como uma exigência normativa a ser cumprida na prática por força política. As formas como aparecem o tema da BNCC nos diferentes trabalhos demonstram largamente essa tendência.

O segundo núcleo de sentido importante para a compreensão dos resultados do levantamento é que a relação entre Educação do Campo e BNCC não é um tema quente para a agenda em educação. Encontramos apenas um trabalho que se interessa por essa relação, o trabalho de Mueller (2018).

O terceiro núcleo de sentido consiste em que na maior associação de pesquisa científica da América Latina, apenas dois grupos de trabalho concentram produções sobre a BNCC, o GT 05 – Política Educacional e o GT 12 – Currículo. Assim, a BNCC, em que pese a sua importância normativa e na reconfiguração das rotinas pedagógicas, permanece em relativo silêncio quanto à produção científica.

Por fim, um terceiro núcleo de sentido extraído da análise do levantamento se refere especificamente à hegemonia absoluta das teorias do discurso em suas diferentes matrizes como abordagens de análise das políticas curriculares e da BNCC.

Como já mencionado, este capítulo tem como horizonte compor um maior quadro de fontes que possam ser cruzadas com as demais referências teóricas que serão mobilizadas, com os textos legais e de fundamentos sobre a Educação do Campo. Assim,

será possível elevar a contribuição do levantamento das produções científicas na relação com a escrita deste trabalho.

4 – VIA PRUSSIANA

Este capítulo trata de um percurso que se inicia na discussão sobre Via Prussiana e que culmina na formulação do Paradigma da Educação do Campo. Enfatizamos que tal processo histórico influenciou a questão agrária e camponesa como elementos estruturantes da discussão, assim como a forma burocrática assumida pelo capitalismo brasileiro.

Procuramos apresentar, desde uma perspectiva histórico-dialética, uma incursão teórica a respeito da via prussiana, que terá desdobramentos em outros capítulos sobre o Campo e a da Educação do Campo no Brasil. Fazê-lo implica necessariamente recuperar o processo de desenvolvimento da conformação econômica e social brasileira, enfatizando a fisionomia que assumiu o campo. Assim foi possível compreender os sentidos assumidos pela educação nos territórios camponeses vinculadas ao contexto mais amplo das suas determinações.

Uma apreensão de tal fisionomia camponesa, o mais totalizante possível, não pode deixar de ter em conta o debate em torno da *Questão Agrária*, que, no Brasil. Procuramos recuperar as bases pré-capitalistas que foram necessárias ao empreendimento colonial. Como em diversos outros países semicoloniais, a forma de desenvolvimento no campo assume a regularidade histórica fundamental do monopólio latifundiário, cuja estrutura e modos de operar remontam em maior ou menor grau a formas de produção de controle sobre o trabalho semifeudais (Sodré, 1963; Souza, 2014).

Seja em virtude da reprodução da estrutura monopolista do horizonte ibérico, que ali que estabeleceu em torno de privilégios feudais desde os tempos mais recuados através da empresa da colonização, seja pelos muito nomeados mecanismos de coação extraeconômica que aqui sempre se sustentaram como alavancas do regime de acumulação; as terras do campesinato brasileiro permanecem rigidamente arroladas ao caráter monopolista, da exploração extensiva e crescentemente intensiva do solo, funcionando como um dos vértices fundamentais do elo da dependência em relação ao imperialismo (Lênin, 2021).

Tal configuração nos legou uma forma de desenvolvimento do capitalismo sempre tardia e um tanto mais atrasada e subordinada no plano internacional, dada a forma histórica da relação entre campo e desenvolvimento capitalista, entre a conservação de formas de produção e de controle territorial arcaicas que se desenvolveram no Brasil, ao

modo de uma *Via prussiana* (Lênin, 1982b), o que configuraria mais tarde aqui uma feição burocrática do processo de desenvolvimento capitalista.

Este momento da nossa argumentação permanecerá atado ao desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista nos países imperialistas, nas colônias e semicolônias, o que dá real sentido aos processos desencadeados na Europa e no Brasil quanto ao tipo de desenvolvimento do capitalismo ao longo dos séculos, culminando com a sua atual fase monopolista.

Aqui nos parece fundamental uma posição a respeito do problema camponês e sobre a questão agrária em processos revolucionários e em diferentes conformações nacionais, como condição elementar para o entendimento da *Via prussiana*, quando a apresentaremos de maneira esquemática. Ora, o próprio processo de *decadência ideológica burguesa* que temos vindo a problematizar ganha assento econômico e político real nos acontecimentos que culminaram com a *Via Prussiana*[35].

No que respeita à Educação do Campo, é apenas na Velha República, em conformidade com as emergentes necessidades da classe senhorial e do processo de contenção dos efeitos colaterais que afetam os emergentes núcleos urbanos brasileiros, que surge o esforço mais sistemático de regulação da educação escolar camponesa. A reflexão sobre a história da Educação do Campo estará relacionada com as diferentes fases do sistema latifundiário brasileiro e com as influências dos organismos internacionais, sobretudo estadunidenses, oficializadas de maneira cada vez mais larga na política educacional Brasileira.

A questão da Via Prussiana, em que pese a sua ativa subestimação na análise social, já havia sido decisiva no desencadeamento dos processos revolucionários nas conformações nacionais ao redor do mundo, se mostrará aqui mais uma vez decisiva na compreensão da formação histórica brasileira, do papel assumido pela questão agrária no entendimento da situação semicolonial brasileira e em suas modulações educacionais.

É o próprio modelo de conformação territorial e de desenvolvimento do capitalismo burocrático que está em jogo com a feição histórica da questão agrária brasileira e das forças que disputam, no âmbito da luta das classes sociais, a hegemonia na luta pela propriedade da terra. Deste modo, cumpre examinar inicialmente as características fundiárias assumidas na Europa e assim ter em conta o peso de suas

[35] Assim como na capitulação de outros processos revolucionários em torno do mundo colonial, dado o caráter atrasado e subordinado de suas forças burguesas e latifundiárias.

projeções sobre os territórios semicoloniais, também através das suas descontinuidades necessárias ao desigual e combinado desenvolvimento capitalista no mundo.

Desta maneira, iniciaremos tratando sobre a Via Prussiana, desde uma perspectiva histórica e conceitual; em seguida trataremos da conformação da estrutura agrária brasileira, dos processos de distribuição das terras até a consolidação do latifúndio e do capitalismo burocrático. Assim, tornou-se possível melhor compreender a história da Educação do Campo.

4.1 – A Prussificação da Alemanha

A origem da propriedade fundiária remonta a horizontes tão antigos quanto são antigas a divisão e a guerra entre as classes sociais desencadeada pelo estabelecimento da apropriação privada do solo, o desenvolvimento das atividades de pastoreio e da agricultura. Para as finalidades deste texto, remontamos ao processo histórico de conformação fundiária na Europa, e mais detidamente na Alemanha, para daí extrair as conclusões atinentes a uma linha materialista da história de apropriação da terra, apoiando-nos sobretudo no diagnóstico fundiário realizado por Frederick Engels, Karl Marx e Vladimir Lênin, para, em seguida, nos remetermos à apresentação das diferentes posições sobre a Via Prussiana e uma definição geral e esquemática. Nesta seção trataremos da Via Prussiana. Antes, no entanto, é imperioso que tracemos um quadro geral de seu sítio histórico, a fim de compreendermos a configuração fundiária e a situação camponesa alemã, remontando os seus antecedentes históricos

O desenvolvimento histórico deste processo só poderia ser explicado através do entendimento das antigas formas de distribuição do solo entre as antigas tribos germânicas, cujos vestígios perduraram, ainda que residualmente, na Idade Média e que influenciaram a organização social e vida política também de diversos países, como Inglaterra e França. De acordo com Engels (2006), dois são os traços elementares que dominaram o desenvolvimento histórico das assim chamadas sociedades primitivas[36]: a organização do povo na base do parentesco e a propriedade comum do solo.

Foi deste modo que a fixação na terra manteve uma estreita relação com a consanguinidade e a estas linhagens familiares iam se atribuindo determinadas porções de terras. O conjunto destes grupos dava origem a uma aldeia, o conjunto de aldeias formava uma centúria e o conjunto de centúrias originava, então, uma região. As faixas de solo não aproveitadas pelas aldeias e demais agrupamentos ia passando de jurisdição até passarem da região para o uso comum de todo o povo sob a forma de posse direta.

Havia as chamadas terras comunais que estavam espalhadas entre diferentes aldeias, centúrias, "países" e reivindicadas também por reis. O aumento da população fez crescer, entre os territórios de aldeias isoladas, grandes extensões de terras chamadas de *Marca*, "um certo número de aldeias filiais, que formavam com a aldeia-mãe, na base da igualdade de direitos ou na base de direitos mais limitados, uma única associação de

[36] Aquelas sociedades que se desenvolveram à base do modo de produção comunal primitivo.

marca" (Engels, 2006, p. 3). O povo exercia controle direto sobre as marcas menores, reunidos em torno da grande marca[37].

A primeira parte da terra que se tornou propriedade privada foi a casa, pelo respeito ao princípio da inviolabilidade da habitação como base da liberdade individual dos membros da comunidade, com direito garantido à casa e ao quintal. Deste modo, a casa passava então a não estar subordinada ao marco de organização da marca, inacessível, portanto, aos seus funcionários, tendo sido a inviolabilidade do domicílio a causa de sua conversão em propriedade privada. Desta maneira, podemos compreender como um marco fundacional destas relações a inviolabilidade da casa, posteriormente foram estabelecendo-se as parcelas individuais de cada membro e tornando-as hereditárias e transferíveis.

Quando os alemães adotaram a propriedade privada de campos e prados e recusaram a redistribuição de terras, instituíram a organização da marca, assegurando propriedade comum de pastagens, florestas e poder de controle sobre a terra distribuída. França, Inglaterra, Espanha e Itália também passaram a adotar esta forma de posse sobre a terra. Havia a aceitação geral e subjetiva de que a floresta era um bem coletivo a ser apropriado por todos[38].

Naturalmente, uma tal disposição das terras desencadeava suas relações históricas necessárias de controle e manejo jurídico sobre os territórios. Havia assembleias de cada marca para deliberar-se sobre discordâncias e delitos. Depois, as assembleias e os julgamentos populares foram sendo substituídos por julgamentos pelos magistrados, mas ainda se constituindo como um código jurídico de referência para o mundo feudal. Tal ordenamento jurídico das marcas influenciou também no florescimento das cidades e nos regulamentos das primeiras corporações livres, como no caso do direito de elas praticarem exclusivamente uma profissão e que cada um dos membros tivesse participação o mais equânime possível nas rendas aí auferidas (Engels, 2006).

No entanto, o que se seguiria a isso seria a espoliação das terras individuais e comuns dos camponeses pela nobreza e pelo clero com o apoio dos soberanos. Apenas no século XVIII, com os novos modos de exploração agrícola que a marca se tornou economicamente ultrapassada como forma de exploração da produção agrícola.

37 O autor assinala que a continuidade de marcas maiores é uma distinção que o território alemão apresenta em relação ao território comunal russo.
38 Bismarck interviria na questão com a regulamentação feudal da antiga Prússia através das leis sobre os frutos silvestres.

Aqui há um momento decisivo no que viria a se tornar a paisagem fundiária dominante na Idade Média com a grande propriedade territorial da nobreza e da Igreja, que viria a acarretar nas determinações decisivas para a questão agrária em terras brasileiras. Trata-se do processo de desintegração da marca, no momento em que os reis francos, na suposta qualidade de "representantes do povo", tomam posse de grandes extensões territoriais que pertenciam a todo ao conjunto da população. Foram distribuídas entre seus cortesãos, membros da Igreja e chefes militares, inclusive as florestas, historicamente território comum.

Aqui temos algo decisivo na estrutura agrária: a passagem da terra dos camponeses ao domínio dos senhores, implicando toda a sorte de submissão desenvolvida como modo de atar o camponês à terra pela via da sujeição. Os tributos e a corveia surgem como pagamentos obrigatórios. "O camponês, de livre proprietário de terras, se transformou em pagador de talhas e corveias ou mesmo em servo" (Engels, 2006, p. 11). Os camponeses livres estavam, na maioria das vezes, dispersos ou morando em pequenas vilas livres. Aqui, o quadro fundiário já estabelecia a corvéia e os camponeses foram alocados em aldeias ligadas a terras pertencentes aos senhores, no que lhes coube uma casa com quintal e uma fração dos camponês designada por sorte. O direito hereditário vigorou e a propriedade da terra ficou com o senhor ao qual os colonos deviam tributos e serviços hereditários (Engels, 2006).

No século XIII, houve melhoria na condição de vida camponesa, principalmente por causa das *Cruzadas*, já que muitos camponeses ficaram livres por seus senhores entrarem na guerra. Deste modo, a servidão, que até então assumira traços parecidos com a escravidão antiga foi perdendo esta fisionomia e os servos se tornaram muitas vezes apenas pagadores da corveia.

No entanto, ainda mais atenção merece o fundamento econômico da situação que se impunha. A exploração da agricultura era arcaica e o aumento da renda por parte dos senhores só poderia ocorrer de maneira extensiva, isto é, de modo a incorporar novas terras ao cultivo e nelas implantar aldeias. Esta, inclusive, seria uma característica dominante no modo de desenvolvimento das áreas agricultáveis brasileiras séculos depois (Guimarães, 1981).

Como sabemos, ainda que o regime feudal fosse mais avançado do ponto de vista dos interesses recíprocos entre proprietários e explorados (na medida em que, por vezes, o aumento da produtividade do trabalho se revertia nas condições de vida e em formas

pré-capitalistas de incremento de renda), não se convertia historicamente em alta produtividade pelas técnicas de trabalho utilizadas.

Para alcançar o aumento da renda era necessário um acordo amigável com os colonos que trabalhavam na terra, quer já antes situados em seus domínios, quer os estrangeiros. Começavam a existir uma maior precisão dos encargos dos camponeses, embora estes fossem, de maneira geral, bem tratados, sobretudo pelos eclesiásticos[39] (Engels, 2006).

Com o rápido florescimento das cidades, com as indústrias de arte e luxo prosperando às margens do Reno na Alemanha, compra era mediada pelo dinheiro, que só o camponês poderia oferecer. Assim, aumentou a pressão sobre os camponeses com ampliação dos encargos e corveias, o que fez com que camponeses, agora livre, fossem de novo, submetidos à corveia, os já submetidos a esse regime foram convertidos em servos e as terras comunais da marca ficaram sob domínio senhorial.

As normas legais do período trataram de elaborar as condições em "que o senhor sempre saísse ganhando e que o camponês perdesse sempre" (Engels, 2006, p. 13). Aqui entra em vigor a estratégia de produção de documentos falsos pelos senhores eclesiásticos, que aumentavam os encargos sobre os camponeses e diminuíam seus direitos. Situação análoga ocorre em diversos países semicoloniais, como é o caso brasileiro, com as sucessivas investidas documentais falsas por parte de setores da classe dominante nos territórios camponeses, como por exemplo com o famoso exemplo da *grilagem* das terras.

Contra a política de bandidagem – assim descrita por Engels - se ergueram inúmeras revoltas camponesas, porém isoladas desde o final do século XV, "até que em 1525 a grande guerra camponesa se espalhou na Suábia, na Baviera, na Francônia e penetrou até na Alsácia, no Palatinado, o Rheingau e a Turíngia" (Engels, 2006, p. 13). A respeito do processo de servidão que foi se introduzindo na Prússia, vejamos o que diagnosticou Engels (2006):

> a **servidão** tal como existia entre os camponeses alemães foi introduzida na **Prússia oriental**, na Pomerânia, no Brandenburgo, na Silésia depois de meados do século XVI, no Schleswig-Holstein depois

39 Há algum paralelismo entre a forma como certos camponeses eram tratados por setores eclesiásticos na Europa feudal com a função das ordens eclesiásticas no período colonial no Brasil em relação aos índios, sobretudo nas contradições estabelecidas com as expedições de preação dos bandeirantes. Naturalmente, essas eram contradições não antagônicas que visavam apenas uma melhor acomodação das próprias ordens religiosas, dispensando tratamento, em tudo oposto, em relação aos povos traficados do continente africano, como demonstrado por Guimarães, 1981.

> do fim do século XVI, e imposta aos camponeses de uma forma cada vez mais intensa (Engels, 2006, p. 14. **Grifos nossos**).

Neste momento, o solo estava quase completamente distribuído entre os camponeses pagadores de tributos aos senhores. A solução encontrada foi a submissão dos arrendatários livres ou sujeitos à corveia à condição de servos completos. Assim, os camponeses expropriados que não foram expulsos das terras, foram reduzidos à condição de moradores, com direito apenas a uma cabana e um pequeno jardim. Seus bens foram divididos entre os novos moradores e com os camponeses remanescentes. A corveia que restou sofreu um aumento incessante e o período capitalista "se anunciava no campo sob o aspecto de um período de grande exploração agrícola, baseado na corveia dos servos" (Engels, 2006, p. 14).

Sucedeu que com a *Guerra dos Trinta Anos*, veio uma grande ofensiva de incendiamentos, pilhagem e mortes nas zonas camponesas, afetando, sobretudo aqueles camponeses que se encontravam mais distantes dos exércitos e que eram assediados por destacamentos militares francos[40]. Deste modo, dentre aqueles que foram mais violentados em razão da guerra, nenhum segmento superava os camponeses.

O domínio absoluto do país era exercido, então, pelos nobres proprietários de terras e, mesmo quando contavam com a oposição contra si estabelecida pelos príncipes nas assembleias do Estado, encontravam-se sem barreiras quanto ao julgo que estabeleciam sobre os camponeses. Com o cenário de abalo econômico, as finanças da nobreza estavam em baque e não puderam ser organizadas em sua plenitude, disso decorreu que o domínio senhorial teve também que se estabelecer sobre as fazendas abandonadas. É deste ato que passa a existir "*a expropriação de camponeses* (*Bauernlegen*) em larga escala. Quanto mais vastos os domínios senhoriais, naturalmente mais pesadas eram as corveias" (Engels, 2006, p. 15).

Aqui, a servidão medieval não conhecia limites aparentes para os serviços quanto à frequência e duração, de maneira que a classe senhorial impunha o seu domínio sobre a família e sobre os animais. O laço de dependência feudal entre camponeses e senhores, pela via do extremo assédio econômico e extraeconômico se tornaria a figura de síntese dominante do período medieval, projetando toda a sua intensidade nos territórios colonizados do assim chamado Novo Mundo, como se verá adiante. Passa a ser eventual

40 "Melhor seria dizer destacamentos de bandidos – trabalhavam por iniciativa e por conta própria", escreve Engels (2006, p. 14).

a figura do camponês livre e com o fim de esmagar qualquer possibilidade de resistência camponesa, a classe senhorial passou a dispor agora do direito de jurisdição patrimonial- recebido pelos príncipes- que atribuía ao senhor da terra a chancela de ser o único juiz nos casos de conflitos e de delitos contra si.

Assim, a resistência camponesa, do ponto de vista endógeno, estava constrangida pelo poder feudal. Nesse momento, Engels (2006) apresenta os eventos da Revolução Francesa como decisivos para a mudança no quadro histórico dos camponeses. Com a conquista da margem esquerda do Reno, os exércitos revolucionários colocaram abaixo os arcaicos regimes de corveia, censos, encargos feudais de variadas naturezas pagos ao senhor de terras, bem como o extermínio físico de inúmeros destes senhores. Na margem esquerda do Reno os camponeses tornaram-se donos dos seus bens através do novo código civil. Situação inversa viviam os camponeses da margem direita. É nessa época que o encargo camponês conhecido como *resgate* se torna legal.

A maior parte das transformações ocasionadas pelo período revolucionário, em muitos estados ficou apenas no papel. Assim descreve Engels (2006, p. 16) o cenário de resistência feudal e de ulterior desmantelamento de seus encargos aos camponeses:

> foi preciso uma segunda Revolução Francesa, em 1830, para ativar esse movimento de compra das obrigações feudais em Bade e em alguns Estados vizinhos da França. E quando a terceira Revolução Francesa, em 1848, propagou-se também na Alemanha, a compra das obrigações camponesas ainda não havia terminado, muito pelo contrário. Na Prússia e na Baviera, não havia nem começado! A partir de então a evolução foi naturalmente mais rápida; a corveia exigida dos camponeses, que desta vez tinham se rebelado, acabava de perder todo o sentido. No que consistia então esse resgate? O senhor recebia do camponês uma certa soma em espécie ou então uma porção de terras; em troca disso ele devia reconhecer como propriedade do camponês o restante das terras na posse deste, livre e isenta de todas as taxas, embora as terras do senhor não fossem outra coisa senão as terras roubadas dos camponeses!

Engels (2006), ao comparar a suposta situação de liberdade camponesa após a Revolução Francesa com a condição dos tempos em que vigorava o regime da marca aponta um recuo e não um avanço. Isto se deve ao domínio fundiário muito mais modesto; não dispondo de marca, não havia a possibilidade de dispor de animais de tração, adubo e, em consequência, agricultura racional. Agora era o camponês assediado pelos oficiais de justiça, pelos credores hipotecários, que arrebatavam propriedades. Os novos camponeses livres estavam, então, segundo o relato de Engels (2006) com os bens e as casas roídas e apareceram tardiamente na Alemanha, quando a economia rural científica

e as máquinas agrícolas fizeram arcaico e não mais exequível o modo da pequena exploração agrícola.

Deste modo, a fiação e a tecelagem mecânicas foram substituindo a roça e o tear manuais. Avizinhava-se o fim da economia rural parcelária, que seria substituída pela grande propriedade no decurso de algum tempo (Engels, 2006).

O aparecimento de uma nova classe de camponeses livres, embora espoliados, os colocava diretamente ligados com sua classe aliada natural; o operariado. As condições de transformação social estariam relacionadas a uma espécie de renascimento da *marca*, não com o seu caráter originário e atrasado, senão como uma renovação da comunidade do solo, que daria ao pequeno camponês todas as vantagens da grande exploração, senão também o acesso a máquinas agrícolas, meios para praticar também fora da agricultura, a grande indústria com energia a vapor, hidráulica a serviço da comunidade e não da classe capitalista.

Engels (2006) assinala ainda que a agricultura de larga escala com máquinas agrícolas não tornaria supérfluo o trabalho agrícola da maioria dos pequenos proprietários, outrossim; para que não ficassem sem trabalho ou que não fossem expulsas para as cidades, ocuparam-se nas indústrias localizadas no próprio campo, que, para se tornarem vantajosas, deveriam funcionar com auxílio de energia hidráulica e a vapor.

Assim, e finalmente, é possível perceber como a estrutura fundiária feudal foi paulatinamente sendo erigida sob a fisionomia geral da marca, seja através de acomodações progressivas transformando o *antigo regime feudal*, seja pela sua confrontação direta para o aprofundamento da exploração camponesa quando se consolidavam as instituições feudais.

Deste modo, nas condições em que surgia uma nova classe social explorada- o proletariado- surgia paralelamente uma nova categoria de camponeses libertos do ponto de vista formal, mas tão logo aliados, seja na sorte que lhe fora imputada pelas relações econômicas então vigentes, seja pelo horizonte revolucionário comum com o proletariado.

A primeira coisa consistia que em tudo estivessem afastados dos meios produtivos, da possibilidade de controlar o ritmo e os destinos sociais da sua produção e, por sua vez, a segunda coisa está relacionada com a possibilidade de congregação dos interesses sociais dessas duas classes, ambas exploradas e submetidas pelas relações ascendentes de tipo burguês.

Uma vez compreendidos os antecedentes que puderam, historicamente, dar vazão à estrutura feudal na Alemanha, procederemos a um quadro analítico sobre como se desenvolveu a questão agrária em relação à transição para o modo de produção capitalista na Europa e, em especial, na Prússia. Tal opção tem a intenção de tornar mais visível a *via prussiana* que caracterizou econômica e politicamente tal período.

Evidenciamos o modo como a luta de classes entre os camponeses se desenvolveu, a linha geral dos acontecimentos revolucionários atinentes à composição das forças econômicas e políticas, assim como a posição teórica desenvolvida por Marx e Engels no curso destes acontecimentos.

Aparece inseparável da questão agrária alemã o embate gerado entre o anseio das tarefas democráticas de serem desencadeadas pela via das revoluções burguesas e, enxergadas pelo lado do campesinato e do proletariado ascendente. Estava em jogo o caráter democrático da revolução burguesa como etapa necessária às transformações mais moleculares do ponto de vista do socialismo.

É impossível compreender a configuração alemã em torno da questão agrária sem que recorramos ao entendimento de como funcionou o então Reino da Prússia, que atravessou diferentes fases desde o fim dos privilégios feudais até seu reestabelecimento com a derrota de Napoleão pela Rússia Czarista. A ascendente burguesia era então a classe oprimida pelo antigo regime da aristocracia feudal, embora exercesse a exploração sobre o também nascente proletariado.

O entendimento da situação alemã projeta importantes nuances sobre o que viria a se tornar o sistema de monopólio da terra no Brasil, seja pela quase imperecível resistência dos dispositivos pré-capitalistas na conformação das classes dominantes, seja porque é precisamente sobre as suas bases e sobre esta experiência, que se construiu a ambiência histórica que viria a dar lastro e ser replicada no mundo americano.

Tal entendimento é também, por outro lado, inseparável das condições políticas que afloraram na Alemanha e na Europa como um todo acerca do caráter das revoluções em curso e como estavam localizados os camponeses no interior desses processos revolucionários.

O quadro alemão apresentava como necessidade histórica a luta comunista ao lado da burguesia, enquanto esta pudesse agir de maneira revolucionária contra a monarquia absoluta, contra o regime de propriedade feudal e contra a pequena- burguesia (NEMLM, 2022). A revolução burguesa alemã, vista como em desenvolvimento com um

proletariado mais desenvolvido do que nas outras regiões europeias, seria um prelúdio para a revolução proletária também por ocorrer.

A nova qualidade deste novo ciclo revolucionário estava localizada na presença do proletariado industrial como força latente e independente quanto ao seu programa político e social. Foi assumindo esta condição de prelúdio a revoluções operárias que a revolução democrático- burguesa cumpriu o seu curso, sobretudo na França, onde forças sociais burguesas e operárias derrotaram a monarquia e em seguida os proletários se ergueriam contra a própria burguesia, confirmando o motor moderno das disputas sociais traçados em 1848 (Marx, 2010; 2011a).

Podem ser assim sumariadas as necessidades a bandeiras históricas dos movimentos revolucionários quer congregavam interesses de diferentes classes sociais, mas, desde muito logo, se afiguravam como guias futuras para a classe camponesa e para a classe proletária:

> fim das monarquias absolutistas e proclamação da república; fim da divisão das nacionalidades em reinos e conformação da unidade nacional; fim dos tributos e das relações de propriedade da terra feudais que impediam o desenvolvimento da indústria e do comércio; fim das taxas feudais que oprimiam os camponeses; e libertação nacional dos povos oprimidos pelos Estados monárquicos (NEMLM, 2022).

Conforme analisa Engels (2006), a reforma protestante havia questionado a dominação espiritual da Igreja Católica e impulsionou os camponeses que lutaram contra a apropriação das terras pela Igreja e contra os encargos feudais.

Dois reinos predominavam nessa configuração dispersa; o reino da Áustria e o reino da Prússia, comandados pelas casas reais dos Habsburgos e dos Hohenzollern respectivamente.

Desta maneira, a situação alemã difere em qualidade da situação francesa que realizava então a sua revolução em 1789, como um tipo clássico de revolução burguesa que se produziu maximizando sua radicalidade e posteriormente a sua influência sobre todo a Europa. Particularmente, sob direção dos *jacobinos* ocorreu a expropriação das terras da classe da nobreza e a sua entrega aos camponeses, findando economicamente a aristocracia feudal da França[41].

Com Napoleão apoiado e sustentado pelos camponeses recém libertos expandiu-se o domínio da classe burguesa em solo europeu. Todavia, esta relação entre as frações

41 Os *girondidos* derrotam os jacobinos na tentativa de restauração dos privilégios da aristocracia, mas são derrotados por Napoleão, no que seria uma nova fase revolucionária francesa.

burguesas com o campesinato e com o proletariado se converteria em regressão, com a composição da burguesia com a monarquia deposta a fim de sufocar a força da classe proletária, em um dos muitos processos em que a burguesia lançava mão de alianças regressivas desde que pudesse aplacar o desenvolvimento da agenda revolucionária.

Entre 1805 e 1810, as guerras napoleônicas destronariam uma miríade de monarquias feudais europeias, ocupando Holanda, Itália, Suíça, Polônia e Alemanha. As medidas adotadas foram de anulação das legislações feudais e de libertação dos camponeses da servidão, instaurando um novo regime imperial sobre essas regiões. Como é conhecido, Napoleão reconverte-se em opressor nacional nos territórios europeus e também nas colônias francesas, chegando a restaurar a escravidão no Haiti.

Os efeitos contraditórios das expedições napoleônicas se fizeram sentir na Alemanha, já que elas haviam imposto derrotas à Áustria e acaba com o Sacro Império Romano Germânico. O que antes eram 330 reinos germânicos, agora se convertem em 36 Estados. A contradição presente em tal operação está em que, ao invés da eliminação sumária de todos os príncipes, alguns foram fortalecidos e elevados à condição de representantes do império francês.

Mais adiante, com o fim do império francês, do ponto de vista da correlação de força das classes sociais, os príncipes feudais foram os vitoriosos com o fim do império francês. Foram fortalecidos com a guerra nacional a aristocracia do reino da Áustria e os *junkers*, que eram senhores feudais de terras orientais do reino da Prússia (NEMLM, 2021). Essa era a composição principal que antecedeu a Revolução Alemã de 1848, na qual se agudizou a contradição entre os setores burgueses com as monarquias da Áustria e da Prússia.

Este capítulo desencadeado nas chamadas guerras napoleônicas e da recomposição feudal é de fundamental importância para este trabalho, uma vez que delineia não apenas o aspecto ideológico da decadência burguesa, senão a composição real de suas forças para a manutenção da hegemonia. Aqui ficam traçados os dois lados da questão, a decadência ideológica e a decadência econômica e política burguesa nos processos de restauração/recomposição de hegemonia.

O que viria em seguida seria a restauração da monarquia francesa e o enrijecimento das monarquias absolutistas na Prússia e na Áustria, fazendo com que se revigore a dominação de caráter feudal contra os camponeses, a fragmentação nacional da Alemanha e a submissão mais acentuada das diferentes nacionalidades oprimidas pela Áustria. É importante considerar que o enrijecimento das relações feudais não ocorreu

sem que também e, paralelamente, estivessem em pleno curso o desenvolvimento das relações sociais de novo tipo, isto é, capitalistas. Tratava-se de uma tendência inexorável dado o impulsionamento da mecanização na produção sobretudo através da generalização da máquina a vapor.

A questão camponesa estava também anunciada de modo a estabelecer a abolição sem indenização de todos os tributos feudais sobre camponeses, nacionalização das propriedades rurais pertencentes aos nobres e príncipes, estatização das hipotecas dos camponeses com rebaixamento dos seus juros, fim do pagamento do arrendamento aos latifundiários, estatização dos bancos, dos meios de transporte e de comunicação e criação de indústrias do novo Estado. Combinavam-se, nesse período, tarefas democráticas e tarefas revolucionárias que tinham como porta voz o Partido Comunista da Alemanha.

O anseio de revolução democrática seria um processo que complementaria a unificação nacional do território alemão, assim como o estabelecimento da República. A centralidade da luta camponesa no momento estava colocada nos termos do fim da exploração feudal, defesa da propriedade camponesa e expropriação dos latifundiários. Desta forma, havia uma tônica democrático-burguesa no período como interregno para transformações mais profundas na Alemanha.

Desta forma, o quadro alemão ia demonstrando que, longe de ter havido uma guerra civil revolucionária conformada com exército revolucionário ou exércitos reais passados ao campo da revolução, os setores burgueses se aliaram aos velhos poderes e iniciaram as tratativas no campo constitucional. Tal situação apresentava inúmeras contradições. Nos campos germânicos as revoltas eram pulsantes e cresciam ações revolucionárias nas regiões coloniais dominadas pela Prússia e pela Áustria e, enquanto isso, nas capitais cresciam os acordos pelo alto com definição de marcos jurídicos antes de concluída a revolução.

O balanço de Marx e Engels, desde a *Nova Gazeta Renana*, denunciava as vacilações de natureza política, porque as assembleias não buscaram assumir o poder do Estado e constituir um exército sob domínio burguês, não se impôs uma única Assembleia Constitucional, ao contrário; arrastou-se um processo de conivência com as aristocracias feudais, enfraquecendo os direitos dos camponeses.

A caracterização feita por Engels (2007), em *Revolução e Contrarrevolução*, dá conta da seguinte tipologia camponesa: 1) camponeses médios e ricos, que possuíam as próprias terras, ferramentas de trabalho e empregavam outros camponeses despossuídos de terras; camponeses pequenos proprietários, que era, em sua maioria, uma camada

endividada, com terras hipotecadas que já pertenciam aos usuários e agiotas, eram, portanto, pseudo-proprietários; 2) os camponeses servos da gleba, sujeitos à dominação e a todos os tipos de encargos feudais, como a corvéia (trabalho gratuito nas terras dos nobres), ao pagamento de renda em produto e outras taxas aristocratas. Havia por parte de todos os camponeses o interesse pela libertação do julgo feudal e pelo fortalecimento de reivindicações democráticas ante ao poder da aristocracia rural.

Particularmente quanto aos últimos, os servos da gleba, se constituíam como a classe mais explorada e oprimida pelos *junkers* e eram, no mais das vezes, de outras nacionalidades. Esta dominação pelos assim chamados *novos senhores*[42], como sendo uma dominação autenticamente aristocrata prussiana explorava as terras colonizadas pelo reino, que eram pouco férteis e exigiam mais trabalho e não viviam nas cortes, como os senhores austríacos. Detinham controle direto sobre os camponeses servos. A figura dos *junkers* assume uma posição central no entendimento da ossatura agrária, uma vez que, longe de terem pertencido ao seu século e ao seu lugar, permanecem projetados na estrutura agrária brasileira e na conformação econômica e de regulação extra econômica do território.

Como se verá, o *corolenismo* brasileiro e o *gamonalismo* dos países latino-americanos guardam vínculos históricos com o poder dos *junkers*. Tal coisa não se deve a uma aparente correlação entre as formas de dominação e mesmo das diferentes figuras que o corporificaram, senão mesmo a uma sedimentação histórica mundial de um padrão de exploração e de controle político. Assim, quando Lênin (1982a) se refere à *Via Prussiana*, se propõe a submeter ao exame da própria história o modo como os *junkers* avançaram para a produção agrícola capitalista, mantendo nexos feudais de produção. Este grupo se constituiu como a própria hegemonia do Estado Prussiano e lançou suas influências como a prussificação do desenvolvimento capitalista em países semicoloniais como o Brasil. Assim, não há possibilidade de entender historicamente a Via Prussiana sem tematizar o papel desempenhado pelos junkers.

Nesse contexto, as reivindicações dos camponeses podiam ser sumariadas do seguinte modo: “fim da servidão hereditária, libertação dos servos da gleba, fim de todas as taxas feudais e cancelamento dos “resgates” cobrados pelos aristocratas feudais” (GEMLM, 2022, p. 9). Ocorreu que, se o correspondente político da burguesia de então eram as monarquias absolutistas via conciliação, o problema camponês esteve atado

42 Do alemão, *jung herr*, que significa novos senhores.

também pela conciliação entre burguesia e aristocracia feudal, que buscava conservar seus privilégios. Assim, ao invés da finalização dos encargos feudais sem indenização, a alternativa levada a cabo pela burguesia foi de apenas eliminar alguns tributos menores para reestabelecer a principal forma de renda do feudal pelo trabalho obrigatório e gratuito dos camponeses nas terras pertencentes à nobreza pela corvéia. A extensa citação a Marx na *Nova Gazeta Renana* vale pela clareza quanto a tal questão:

> em síntese qual é o sentido desta longa lei? É a prova mais contundente de que a revolução alemã de 1848 é apenas a paródia da Revolução Francesa de 1789. Em 04 de agosto de 1789, três semanas após a tomada da Bastilha, em um dia o povo francês deu cabo dos encargos feudais. Em 11 de julho[1848], quatro meses após as barricadas de março os encargos feudais deram cabo do povo alemão (...). A burguesia francesa de 1789 não abandonou um só instante seus aliados, os camponeses. Ela sabia que a base de sua dominação era a destruição do feudalismo no campo, a criação de uma classe de camponeses livres e proprietários. A burguesia alemã de 1848 traiu sem qualquer decoro os camponeses, seus aliados mais naturais, a carne de sua carne, e sem os quais ele é impotente ante a nobreza." Ou como destacou Engels: Os camponeses da Prússia, da mesma forma que os da Áustria (...) aproveitaram a revolução para emancipar-se de golpe de todas as travas feudais", no entanto, "transcorridos três meses de emancipação, logo de sangrentas lutas e execuções militares, sobretudo na Silésia, o feudalismo foi restaurado pela mão da burguesia que havia sido antifeudal até o dia de ontem.

Em consonância com os levantes que estavam a ocorrer no período, estava colocado problema da revolução agrária, que fora impulsionado pelos camponeses da Áustria e da Prússia com a consigna de expropriação e partilha dos latifúndios feudais e de sua entrega gratuita aos camponeses[43].

É, então, possível asseverar o triplo caráter adensamento da burguesia com as aristocracias feudais; pela traição aos camponeses com as leis de indenização necessárias a estes aristocratas, conciliando o processo de unidade nacional com a manutenção dos antigos reinos da Prússia e da Áustria e também com a subjugação de várias nacionalidades oprimidas pelas monarquias alemãs. A respeito deste último aspecto, é emblemático que a própria burguesia alemã saudou as monarquias pelo esmagamento das lutas camponesas polonesa e tcheca por Prússia e Áustria.

43 Esta consigna e a defesa da revolução agrária foi defendida na Alemanha por Guilherme Wollf em uma série de artigos publicados na *Nova Gazeta Renana*, sob o título de "O bilhão Silesiano", em uma alusão ao cálculo feito por ele sobre os tributos feudais pagos pelos camponeses desde a restauração do feudalismo em 1815.

Existiram inúmeras resistências no interior do processo de revolução democrática na Alemanha pelas forças burguesas e do proletariado crescente, como por exemplo, a insurreição em Viena para impedir a dissolução da Assembleia Constituinte na Hungria e logo, o parlamento prussiano seria dissolvido pelo seu próprio exército. Por sua vez, e não sem muitas contradições e sob uma hegemonia pequeno-burguesa, a Assembleia de Frankfurt[44] ganhou contornos republicanos.

Por fim, as forças da contraofensiva feudal saíram vitoriosas com o fim da Campanha pela Constituição imperial, derrotando qualquer vestígio de revolução democrática nos anos de 1848 e 1849. Cabe considerarmos que toda a formulação marxista no período se voltou contra as forças feudais e a burguesia vacilante, que não era capaz de levar adiante as transformações democráticas mais profundas, tornando-se aí ainda mais latente a necessidade da *ditadura do proletariado*, junto à necessidade de um processo de *revolução permanente* ininterrupta até o socialismo.

O balanço sobre o processo revolucionário alemão e francês é conhecido e foi realizado por Marx e Engels, este com *A campanha pela constituição imperial alemã* e *As guerras camponesas na Alemanha* e *Revolução e contrarrevolução na Alemanha* e aquele com *As lutas de classes na França de 1848 a 1850* e *18 de Brumário de Luís Bonaparte*.

Aqui podemos evidenciar a concentração de Marx no processo de revolução burguesa que convencionalmente é denominada de tipo clássico, tal qual ocorreu na sociedade francesa, levando-o à formulação da necessidade de uma ditadura de classe do proletariado para a supressão das diferenças entre as classes em geral.

Todavia, como nos mostra a história das contradições instauradas na maioria dos processos revolucionários, inúmeras outras contradições estavam colocadas de maneira latente: "da burguesia contra a monarquia absolutista; do proletariado contra burguesia; dos camponeses contra a aristocracia feudal, os *junkers*; das inúmeras minorias nacionais com os reinos da Prússia e da Áustria; dos pequenos estados alemães contra esses mesmos dois reinos" (NEMLM, 2022, p. 13).

Segundo Engels:

> os camponeses que cultivam seu próprio pedaço de terra, "na maioria dos casos estão tão sobrecarregados de hipotecas que dependem do usurário tanto quanto o arrendatário do latifundiário. Tampouco a eles lhes resta mais que um mísero salário, muito instável ademais, já que

44 Daí decorreram acontecimentos decisivos para a questão camponesa, como a Insurreição de Dresden, revoltas no Palatinado e em Wuttemberg. As frações revolucionárias lutaram pela defesa do parlamento e governo provisório que havia sido instituído.

> dependem dos altos e baixos da colheita. Menos do que ninguém podem esperar algo da burguesia, pois são explorados precisamente pelos burgueses, pelos capitalistas usurários

Marx complementaria esta formulação, ao afirmar que "tudo na Alemanha dependerá da possibilidade de apoiar a revolução proletária por uma espécie de segunda edição das guerras camponesas". Engels afirma ainda a importância da luta de libertação das nacionalidades oprimidas para um processo de revolução democrática quando afirma que "a instauração de uma Polônia democrática é a primeira condição para que possamos instaurar uma Alemanha democrática" e na mesma linha: "a Irlanda é o único ponto em que se pode desferir o grande golpe contra a Inglaterra oficial".

Nos anos de 1850 a burguesia alemã entra em uma fase defensiva e é lento o desenvolvimento do movimento dos operários alemães. Economicamente, progrediu o comércio e a indústria, mas ainda assim sob a hegemonia dos *junkers*, que saíram fortalecidos com a contrarrevolução de 1849. A guerra civil de 1866 resultou na criação de dois impérios, o Alemão, que era comandado pela Prússia e o Áustro-Húngaro, comandado pelos Habsburgos. A Prússia passava cada vez mais a ser dominada pelos latifundiários *junkers*, que exerciam poder sobre o exército real e contavam com o apoio do czar na Rússia para subjugar os camponeses de origem polonesa.

No período, ganha relevância a figura de Otto Von Bismarck, principal representante político dos *junkers*, que fortaleceu ainda mais a posição social dos *junkers* na Prússia e seu plano de unificação reacionária da Alemanha. Em 1862, Bismarck é escolhido pelo rei da Prússia como Primeiro-ministro do Estado prussiano.

Engels torna também pública a sua posição crítica em relação à burguesia, evidenciando a sua característica vacilante ao abandonar todas as bandeiras democráticas, acomodando-se a uma política de liberdades fornecidas a conta-gotas e debaixo da hegemonia feudal na Alemanha (Engels, 2006). Aqui algo decisivo não passou ao largo da análise de Engels, a crítica do latifúndio e do absolutismo imperantes na época como pedras fundamentais a serem movidas para o processo de transformação desde os explorados e, notadamente, os camponeses.

> Que aqueles que nunca param de criticar os capitalistas, mas nunca pronunciam uma palavra de ódio contra os senhores feudais levem isso a sério! Os feudalistas exploram duas vezes mais trabalhadores na Alemanha do que a burguesia: na Alemanha, eles são tão diretamente opostos aos operários quanto os capitalistas

Foi se consolidando a suposta unificação da Alemanha, com vitória do reino da Prússia, embora a maior parte das regiões tenha se reunido em torno da Áustria. Esta foi mais uma vitória das forças feudais e a reprodução do seu núcleo duro, o latifúndio e a dominação extraeconômica exercida sob o peso de séculos de tradição.

A monarquia militar prussiana avançou na *prussificação* da Alemanha. As forças burguesas liberais e de uma ala burocrática do movimento operário capitularam e estabeleceram o acordo de apoio ao poder *junker* em relação à anexação dos Estados alemães à Prússia. A I Internacional, nesse período, havia emitido duas comunicações centrais. A primeira havia sido de condenação ao bonapartismo francês e em defesa do direito de defesa dos alemães. A segunda ataca os interesses prussianos e conclama o movimento operário a se unificar em torno do governo provisório para defender Paris.

A Prússia realizou um cerco a Paris com a Batalha de Sedan (1870), ocupando Versalhes e o palácio da monarquia absolutista francesa, na Alemanha, Bismarck avançou com o plano de *prussificação*. Logo, Guilherme I, o rei da Prússia, foi coroado Imperador Alemão no Palácio de Versalhes, logo após, em 14 de abril de 1871, a Constituição do Império Alemão foi aprovada pelo Parlamento da Confederação Alemã. Este ato marca, do ponto de vista político-formal, a pseudo-unificação alemã, que foi efetivamente a *prussificação* da Alemanha.

É fundamental dizer que em janeiro de 1871, a burguesia francesa se rendia frente ao cerco militar prussiano, aceitando ceder os territórios da Alsácia e de Lorena à Prússia e desarmar a guarda nacional, por exigência de Bismarck. Em março daquele ano, as tropas francesas tentaram desarmar a Guarda Nacional mas esta resistiu, derrubando o governo francês, proclamando a Comuna de Paris. O governo de Adolf Thiers se abriga no Palácio de Versalhes sob proteção das tropas prussianas. Todavia, como assinalou Marx (2011a), em *A guerra civil na França*, a comuna não marchou imediatamente sobre Versalhes para derrotar definitivamente o governo burguês e derrubar as tropas prussianas. Tal coisa permitiu o reordenamento das tropas prussianas e o esmagamento da Comuna de Paris.

A assim chamada unificação alemã se consolidava, então, com a anexação de territórios franceses ao Império Alemão e com a derrota do primeiro governo operário da história, fazendo valer uma força histórica de conciliação da burguesia vacilante com forças feudais em função da dominação de qualquer sublevação social desencadeada pelo polo do trabalho, isto é, através de camponeses e operários. A *prussificação* da Alemanha é, em larga medida também o triunfo da regressão econômica e social em um mundo em

que se abriam as primeiras revoluções de natureza burguesa. Tal coisa traria desdobramentos no próprio modo de desenvolvimento do capitalismo na Alemanha, atado em todas as suas bases mais fundamentais à hegemonia dos *junkers* e do arrastamento de formas feudais de produção e de controle sobre a política.

Quanto à ideia de unificação subjacente à *prussificação*, resultava inteiramente falsa, na medida em que ela não decorreu de uma guerra nacional revolucionária ou de uma guerra civil revolucionária que pudesse colocar termo a uma coesão nacional, mas sim sob a dominação de uma monarquia militar prussiana dos Hohenzolern e do governo *junker*- feudal de Bismarck. Deitava-se fora, nessa unificação, o Estado da Áustria e Engels chamaria que tal fato constituía não a realização de uma pequena Alemanha, mas de uma Grande Prússia (NEMLM, 2022).

O reino da Áustria se transformou no Império Austro-Húngaro e o Reino da Prússia no Império Alemão, sob domínio dos Habsburgos e dos Hohenzolern respectivamente. Esta estrutura se manteria vigente até o fim das monarquias ao final da Primeira Guerra Mundial.

Lênin denomina tal processo histórico de *via prussiana* para o desenvolvimento do capitalismo no campo e demarca-se de maneira central a lentidão da transformação burguesa do Estado. O cenário alemão apresentava as regularidades do sistema de dominação dos *junkers*, assim como a monarquia semiabsolutista. Tal processo guarda correspondências estruturais com o desenvolvimento do capitalismo brasileiro, cuja sedimentação histórica repousa em bases pré-capitalistas, que aqui viriam a constituir efetivamente uma via burocrática de desenvolvimento do metabolismo capitalista.

O capitalismo se desenvolveu na Alemanha conservando uma superestrutura feudal e mantendo intacta a propriedade privada dos *junkers*. Seu processo de revolução burguesa não obedece a uma visão esquemática e linear, A Alemanha, desta maneira, se diferencia das sociedades francesa, inglesa e estadunidense e se vincula à sociedade russa pela via do *bonapartismo prussiano*.

> (...) o bonapartismo é a real religião da burguesia. Estou começando a perceber que a burguesia não está preparada para governar diretamente, e que, portanto, onde não há oligarquia (como a inglesa) preparada para governar no interesse da burguesia em troca de recompensas liberais, uma semiditadura bonapartista é a forma normal de governo burguês (Carta de Engels a Marx, 13 de abril de 1866. NEMLM, 2022)

Se é conhecida a análise de Marx sobre o bonapartismo na sociedade francesa, não menos importante é a análise de Engels sobre o bonapartismo alemão e como se

projetaram inúmeras consequências econômicas e políticas deste processo. Aqui é preciso lembrar que o golpe de Estado de Luís Bonaparte foi um momento matricial que foi desenvolvido pelos *junkers* prussianos

Assim, quando a burguesia, que detêm o poder econômico, não consegue estabelecer formas de governo, o bonapartismo se impõe como uma necessidade política, assumindo formas ainda mais repressivas com a figura central do exército.

Outra característica do bonapartismo prussiano é a de suborno a parcelas da classe operária e da classe burguesa.

Desta maneira, uma revolução democrática na Alemanha ficou inconclusa no diagnóstico de Engels, dado que a unificação dos Estados alemães ocorreu em torno da Prússia, portanto uma prussificação da Alemanha. As tarefas democráticas fundamentais, sobretudo ao campesinato, levariam muitos anos para serem completadas em virtude do bonapartismo prussiano que tomava de assalto o cenário alemão.

A condição social camponesa impõe a necessidade imediata de libertação a conquista ou reconquista da terra. Necessidade imediata, mas não última, já que com o advento da grande indústria, a propriedade meramente individual de pequenas porções de terra não poderia lastrear o fim da luta camponesa. Ao proletariado cabia a tarefa histórica de apoio ao campesinato na defesa da propriedade camponesa em contraponto à exploração latifundiária e/ou burguesa e também a organização dos camponeses em cooperativas para aumentar a produção agrícola. A coletivização das atividades agrícolas pelo convencimento constitui-se como outra importante premissa para a libertação dos camponeses. Os camponeses viviam em uma situação de assalariamento misturada com a semi- servidão, numa situação característica do que Lênin caracterizou como *via prussiana*.

Resta claro que a dominação sobre os camponeses e o regime de semiservidão era a célula-base do modo de exploração e opressão dos *junkers* prussianos, o que faziam com que tivessem hegemonia sobre o território alemão.Por sua vez, em relação ao império alemão, ocorreu a conciliação política dos interesses da monarquia militarista dirigida pelo exército imperial da Prússia com a burguesia, mantendo-se as proteções estatais de ambos os setores.

Quanto ao império alemão, a primeira grande guerra era o seu curso inevitável, dados os acirramentos das contradições da fase imperialista do capitalismo e a conformação da luta pela partilha e hegemonia mundial. O impulso militar e burocrático à indústria e o funcionamento estatal da renda fundiária dos *junkers* estavam atados a um

preço que somente poderia ser pago com as guerras de expansão imperialista com a repartilha das colônias. Eram os seus interesses que vigoravam sobre o impulso nacional e popular.

Na Primeira Guerra Mundial, caíram as monarquias dos Hohenzollern e dos Habsburgos, assim como houve o triunfo comunista em cidades como Hamburgo, Bremen, Hannover Colônia, com revoltas de soldados e operários (NEMLM, 2022). Todas as cidades da Prússia oriental, que estavam sob domínio revolucionário foram ocupadas e foi convocada uma greve geral em Berlim.

Desta forma, é necessário que façamos aqui uma síntese conceitual do que foi a Via prussiana, tendo sido já acompanhados pelos processos históricos que apresentamos para estabelecer os seus antecedentes, o seu contexto, as suas determinações fundamentais e o seu significado para uma educação que recorre a esta via prussiana, quando a apresentaremos ao final do capítulo.

Como já demonstrado, ao processualidade histórica que deu origem ao que contemporaneamente chamamos de Via Prussiana esteve desde o início na análise de Marx e de Engels. A crítica materialista ao problema se localiza, pois, matricialmente no acúmulo desses autores e de forma direta ou indireta segue sendo até os nossos dias tributária das suas elaborações.

O desenvolvimento do marxismo, como uma tradição científica e revolucionária foi sendo plasmado no interior de processos revolucionários ao redor de todo o mundo, assim como pelas elaborações sobre o problema agrário, camponês, das vias de desenvolvimento do capitalismo a partir do contexto das diferentes nacionalidades, sujeitas às diferentes tendências interpretativas em disputa no que todas reivindicam como sendo a herança intelectual e política marxista.

4.2 – O debate aberto sobre Via Prussiana

Desta forma, uma visão sobre Via Prussiana, de maneira a elucidar o problema, necessita realizar um exame teórico das suas distintas expressões teóricas, com a finalidade de melhor delinear o entendimento tanto da Via Prussiana, quanto do tratamento do objeto eleito nesta investigação. Desta forma, assim como apresentamos, o problema da via prussiana e da decadência ideológica burguesa estiveram colocados direta ou indiretamente nas formulações de Marx e de Engels. No próprio Manifesto Comunista, Marx trata de processos de revolução burguesa, como na França e na Inglaterra, que ocorreram com profundas modificações agrárias, desencadeando processos mais específicos de acumulação primitiva.

Não escapou também a Marx, e suas posições sobre a vacilante burguesia alemã e sobre o apoio às guerras camponesas o demonstram, uma apreensão de processos distintos do que ocorreram no cenário francês. O tomo III do capital oferece a indicação geral de que a transição do feudalismo para o capitalismo poderia assumi feições variadas:

> "a) o produtor torna-se comerciante e capitalista, é esse o caminho verdadeiramente revolucionário; e b) o comerciante estabelece o controle direto sobre a produção: mesmo sendo historicamente um elemento progressista, esse caminho não pode, por si só, contribuir para a superação do antigo modo de produção, e, mais que isso, tende a conservá-lo como uma pré-condição." (Marx apud Ribeiro, 1988, p. 58).

Assim, a crítica materialista- dialética ofereceu desde muito logo um visão científica, não mecânica e não linear dos diferentes movimentos revolucionários em curso, enfatizando o caráter regressivo (social e intelectualmente) e apassivador dos processos de revolução traídos em sua direção operário-camponesa.

Coube a Lênin o aprofundamento da análise sobre os processos de revolução que não seguiam o curso francês, que se apropriou do legado marxista para dar saltos de qualidade no interior do seu desenvolvimento e atualizações históricas. sua influência foi tamanha, que o tema da via prussiana deve, direta ou indiretamente, tributo às suas análises ao estudar o desenvolvimento histórico russo.

As condições objetivas da Rússia pré-revolucionária se assemelhavam muito ao cenário prussiano de modo que, Lênin dedicará especial atenção aos processos de revolução democrática na Alemanha, através do aspecto político, com o problema do Estado e através do aspecto da luta de classes, enfocando o problema camponês. Na

Rússia, como na Prússia existia a hegemonia de uma aristocracia feudal que funcionava como uma trava para o desenvolvimento do modo de produção capitalista, embora houvesse ali grande expansão da indústria capitalista, principalmente nos ramos de metalurgia e de petróleo.

A concepção bolchevique foi sedimentada por Lênin, de acordo com as experiências marxistas de 1848, com a revolução alemã e de 1871, com a comuna de Paris. Na obra *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*, Lênin sintetiza a formulação marxista de maneira ampla, inclusive com os desdobramentos do livro três do capital editado por Engels, para em seguida, escrever *Duas táticas da social-democracia na revolução democrática*. Aqui, para além da aplicação do marxismo ao problema revolucionário russo, Lênin se opõe ao menchevismo, considerando-o reformista e revisionista, e resolve de maneira cabal o problema camponês na revolução democrática através da *aliança operário-camponesa sob direção do proletariado*.

Assim como na Alemanha, na Rússia se erguia a luta camponesa para se libertar da dominação servil. Se na Alemanha a questão camponesa fora colocada no interior dos processos de revolução democrática de 1848 como uma questão secundária na defesa do liberalismo burguês, na Rússia ocorreu o inverso; seja quando colocada no momento da luta contra a servidão em 1860, seja na tentativa de revolução em 1905 (quando foi eminentemente uma revolução camponesa).

Alguns autores, a exemplo de Franco (2016), insistem que a questão inicial do estudo leninista tem a ver com a constatação de diferentes vias de desenvolvimento, opondo a via norte-americana e via prussiana

> Ao constatar que já então a Rússia dava claros sinais de estar em um processo de desenvolvimento capitalista sem que para tal tivesse ocorrido qualquer ruptura revolucionária em sua estrutura socioeconômica – e, especificamente, uma transformação significativa da sua estrutura agrária (Franco, 2016, p. 3).

A oposição entre via américa e via prussiana seria o antagonismo de origem das preocupações leninistas, não tendo o autor se referido inicialmente à via francesa. Assim, o curso dos acontecimentos dos processos revolucionários na Alemanha Imperial se construiu, pois, como uma novidade histórica da ia revolucionária, sobretudo tendo a Alemanha conseguido se tornar uma potência que ameaçaria a hegemonia inglesa, sem que isso tenha, em um primeiro momento, representado uma ruptura clara com os junkers, principais representantes da aristocracia rural prussiana.

Ora, tal coisa representava uma inflexão histórica, dado que, ao invés da então burguesia ascendente experimentar os traumas econômicos e políticos de ruptura com o antigo regime, abre-se a possibilidade de um processo de integração e de conciliação, que deitava fora a participação das camadas populares como demiurgos das revoluções sociais. Vale a citação de O programa agrário da socialdemocracia, nos eventos da revolução de 1905:

> [...] las formas de este desarrollo pueden ser dos. Los restos del feudalismo pueden desaparecer tanto mediante la transformación de las haciendas de los terratenientes como mediante la destrucción de los latifundios de los terratenientes, es decir, por medio de la reforma y por medio de la revolución. El desarrollo burgués puede verificarse teniendo al frente las grandes haciendas de los terratenientes, que paulatinamente se tornen cada vez más burguesas, que paulatinamente sustituyan los métodos feudales de explotación por los métodos burgueses, y puede verificarse también teniendo al frente las pequenas haciendas campesinas, que por vía revolucionaria extirpen del organismo social la "excrecencia" de los latifundios feudales y se desarrollen después libremente sin ellos por el camino de la agricultura capitalista de los granjeros. Estos dos caminos del desarrollo burgués objetivamente posible, nosotros los denominaríamos camino de tipo prusiano y camino de tipo norteamericano (Lênin, s/d, p. 26).

As vias de ruptura com o antigo regime podem significar, para Lênin, uma ruptura efetiva ou uma ruptura em termos. O critério de dissociação dessas correntes é a forma histórica revolucionária desenvolvida para tratar a questão agrária, cuja centralidade ocupa o latifúndio como núcleo duto da propriedade privada (tratado como uma excrecência) por significar a o núcleo onde se organizam forças regressivas, sem possibilidade de aglutinar os interesses de classe que apontam para o futuro, como disse Marx, nos eventos de 1848 na Alemanha.

A resolução do problema agrário é uma chave para ao desenvolvimento histórico da situação russa, dado que é o próprio curso da história do país, ingressando na fase imperialista do modo de produção capitalista, quem criou as condições para uma via prussiana também na Rússia. Assim, o trânsito para o desenvolvimento capitalista manteria as estruturas de poder intactas, conservando um pacto entre burguesia e aristocracia czarista. Tal pacto traria, para as classes trabalhadoras e, sobretudo os camponeses com tarefas democráticas pendentes uma regressão econômica e política, já que estes é que arcariam com a perpetuação do bloco de poder dominante (Silva, 2016).

Como se sabe, a Revolução Russa, rejeitou o "acordo pelo alto", mas para torná-lo exequível, era necessário compreender profundamente o tecido social e econômico

russo, bem como a composição revolucionária de suas forças. Para isso, não foi apenas a rejeição à conciliação de classes sociais contra os trabalhadores que fez concreta, senão a adesão a uma leitura não esquemática e não linear do processo de desenvolvimento revolucionário, considerando diferentes contextos. Lênin formula a alternativa russa e coloca o problema agrário, a crítica ao latifúndio, às forças feudais e a solução do problema agrário como centrais para a revolução, pressupondo a aliança operário-camponesa. Trata-se de um processo inicialmente democrático, que evoluiria initerruptamente ao socialismo, como caminho possível para saldar os descompassos históricos e dar senso de realidade e consequência à revolução[45]. Aquilo que se chamaria de uma reforma agrária radical também era uma prerrogativa revolucionária. Vejamos:

> Os marxistas russos estão absolutamente convencidos do caráter burguês da revolução russa. Que significa isso? Isto significa que as transformações democráticas no regime político e as transformações econômico-sociais, que se converteram numa necessidade para a Rússia, não só não implicam por si o minar do capitalismo, o minar da dominação da burguesia, mas, pelo contrário, desbravarão pela primeira vez realmente o terreno para um desenvolvimento vasto e rápido, europeu e não asiático, do capitalismo e, pela primeira vez, tornarão possível a dominação da burguesia enquanto classe (Lênin, 1982b. p. 405)

Conhecida é a análise de Lênin sobre as contradições profundas e explosivas desencadeadas no interior do imperialismo, cuja tendência para a violência e reação dos velhos poderes se expressam sobremaneira. Foi assim que a burguesia, também russa, abandonou toda e qualquer bandeira democrática pendente naquele país, não tendo nem mesmo realizado parcialmente os processos de revolução burguesa, como os realizaram a Alemanha.

[45] Se se segue a primeira via, conservam-se a massa principal da grande propriedade fundiária e os pilares da antiga "superestrutura"; nessa hipótese, o papel dirigente caberá ao burguês e ao latifúndio liberal-monárquicos, os camponeses ricos logo lhe darão apoio; a massa camponesa verá deteriorada a sua situação: não apenas será expropriada em enorme escala, mas ainda escravizada pelos vários sistemas de resgate propostos pelo democratas-constitucionalistas, abandonada e embrutecida pela reação; os testamenteiros de semelhante revolução burguesa seriam políticos assemelhados aos outubristas. Com a segunda via, a grande propriedade fundiária e todos os principais pilares da antiga "superestrutura" que lhe corresponde serão destruídos; o papel dirigente é desempenhado pelo proletariado e pela massa camponesa, neutralizando a burguesia vacilante ou contra-revolucionária; contra-revolucionária; assegura-se o desenvolvimento mais rápido e livre das forças produtivas sobre uma base capitalista com a situação das massas operárias e camponesas sendo a melhor possível no limite do regime de produção mercantil; e tudo isso cria as condições mais favoráveis para que a classe operária possa cumprir a sua autêntica e fundamental tarefa – a transformação socialista (Lenin, 1982, p. 10-11).

Na Revolução de Outubro de 1917, o processo insurrecional de soldados, camponeses e operários colocou-se de início contra o Czar russo e posteriormente contra o Governo Provisório, que não cumpriu as tarefas democráticas antes levantadas. Desta maneira, a disputa pelo controle da revolução aconteceu através dos Conselhos de Operários, Soldados e Camponeses – os *Sovietes.*

O cumprimento das tarefas democráticas e revolucionárias na Rússia esteve baseada em uma aliança operário-camponesa porque era necessário lutar contra o Estado que existia – e ele se compunha também de forças feudais atrasadas passíveis de serem restauradas permanentemente- e não uma virtualidade do Estado, uma miragem. Tal coisa não significou que caberia à vanguarda do proletariado passivizar-se e assistir à revolução até que nela pudesse atuar.

É assim que, contemporaneamente, na fase do imperialismo, o modo de produção capitalista realiza um salto no que antes havia sido chamado por Engels de "bonapartismo prussiano", quanto uma escalada autoritária no interior do Estado. Desta maneira, o imperialismo é a ampliação da partilha e repartilha do mundo entre as nações imperialistas, que lança mão de maneira ativa do termo da guerra. Este termo da guerra só carrega consigo as possibilidades de sua superação através das revoluções proletárias, sejam elas revoluções democráticas ou de independência nacional. Na formulação leninista, as revoluções democráticas da era do imperialismo precisariam ultrapassar a reivindicação da constituição republicana, que em condições propícias, havia sido defendida por Marx.

A compreensão da via prussiana, contemporaneamente, passa pelo entendimento da fase monopolista do modo de produção capitalista que passou da apropriação do lucro médio para a necessidade de acumulação do lucro máximo, que é o lucro monopolista. Assim, a classe burguesa dos países imperialistas explora através da dominação colonial, exploração monopólica dos recursos naturais e das matérias-primas e da força de trabalho empregadas e mercado cativo para as mercadorias das suas corporações (NEMLM, 2022).

O problema da Via Prussiana, que foi tratado por Marx, Engels e Lênin seria mais tarde também tratado pelo filósofo Gyorgy Lukács, que foi um filósofo, crítico literário e historiador literário nascido na Hungria. Nessa pesquisa, a sua contribuição ocorre principalmente pela análise realizada do problema da decadência ideológica burguesa, o qual reconhecemos como um dos expedientes da via prussiana em curso no Brasil e em diversos países semicoloniais. Apresentamos uma discussão sobre o foco do autor na

variante ideológica do problema prussiano no capítulo da Abordagem Metodológica da pesquisa.

É necessária, todavia, uma apresentação da abordagem lukacsiana do problema da via prussiana. Sua reflexão sobre o tema aborda ângulos específicos, não se constituindo uma elaboração plasmada em um processo revolucionário, tais quais as análises apresentadas até aqui. Ela aparece de maneira mais sistemática em "A destruição da razão", de 1954, na qual realiza um exame crítico da evolução histórica da filosofia alemã. A questão é, nesse sentido, ideológica e, mais especificamente, de como o fascismo ascendeu no cenário alemão e como o mesmo movimento histórico desembocou na perspectiva do irracionalismo moderno.

Nessa busca, o filósofo aciona a categoria da totalidade social de Marx, para compreender as particularidades do desenvolvimento social e econômico da Alemanha ao longo da história. Assim, acaba por recorrer a Lênin, com a elaboração de via prussiana ou "caminho prussiano". Destacamos que a análise de Lukacs envereda também por caminhos similares a Gramsci, que analisou a categoria de revolução-restauração, assim como de "revolução passiva (Carlos Nelson Coutinho comunga dessa visão). Nesta direção, a preocupação de Gramsci "é recuperar o histórico de vicissitudes da formação de uma "vontade coletiva nacional-popular", que pudesse impulsionar o "povo-nação" à fundação de um Estado". O processo histórico de contenção se anunciou como "revolução passiva", tomado de empréstimo do historiador napolitano Vincenzo Cuoco. Assim, está sempre vinculado a um desenvolvimento tardio, contando com a debilidade das forças burguesas, e acordos pelo alto em resposta às ações subversivas e esporádicas das massas, passiveis ao quadro permanente de modernização- restaurações.

Franco (2016) propõe que Lukacs foi o único que conseguiu ampliar as categorias de Lênin, a partir da própria formação social que lhe deu origem. Para chegar ao ângulo ideológico priorizado por Lukacs, é necessário captar o sentido de via prussiana enfocado pelo autor, um "prussianismo", que consistia em uma ausência de crítica da opinião pública, os desmandos e ilegalidades cometidas pelo Estado em nome de interesses supostamente legítimos.

Na análise de Lukacs, a questão está colocada em termos democráticos, ou melhor, na ausência de um ponto de democracia no interior do prussianismo (Konder, 2009). Esse ângulo democrático revela a ausência de uma ideologia que atue em consequência de processos autenticamente revolucionários. A analogia principal do autor pode ser localizada nos escritos de Marx e de Engels, a partir de 1848, aproveitando da

premissa de Marx a respeito da "miséria alemã", formulada tanto na Crítica do Programa de Gotha, como também na Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel.[46]

A análise trata de como Engels comparou a nos princípios de liquidação do feudalismo, até a construção de uma identidade nacional de democracia burguesa, chegando à conclusão de que, cada qual, em seus contextos sociais, França e Alemanha construíram uma saída progressista e uma saída reacionária, respectivamente. Outra coisa, ainda mais importante é que após 1848 "os processos democráticos estarão sempre marcados pela liquidação a priori de sua ala radical plebéia, ao revés dos processos em França e Inglaterra (Chasin, 1978, p. 623).

Em Lukacs (2003) vemos uma apropriação do caminho prussiano que nos permite captar, para além dos processos revolucionários de cada formação social, algumas regularidades fundamentais, sem que elas signifiquem uma repetição mecânica e decalcada em outras realidades, mas sim apropriar-nos do "caminho prussiano" como fonte de sugestões a partir de certas determinações gerais. Isto não quer dizer a repetição de todos estes traços, de modo mecânico, mas sim a apreensão de traços comuns que nos possibilitem avançar na análise de nosso todo social: o "reformismo pelo alto"; o desenvolvimento mais lento das forças produtivas; enfim, aquilo que alguns analistas resumiram com a formulação de que "o novo paga alto tributo ao velho" (Chasin, 1978. P. 627).

A respeito das diferenças contextuais entre Alemanha a França, Lucaks demonstra no âmbito estético, e mais acentuadamente na literatura a rota de objetivação que o capitalismo provocou, além de uma fragilidade alemã quanto à relação concreta com a vida, enfatizada como um descompasso entre este processo e o progresso da humanidade e a ausência de "iniciativas ativas das massas populares[47]

Para Lukács, o problema alemão pode ser apreendido na deficiência democrática e na ausência de tradições críticas que fortaleçam o caráter democrático do processo social alemão, através da formação coletiva. Tal coisa se revela decisiva, para ele, em como o desenvolvimento alemão foi retardado e fez com que a Alemanha, já como potência

[46] Ressaltamos que o texto chamado "introdução" foi escrito em 1844, quanto que a análise crítica de Marx sobre a filosofia do direito de Hegel foi publicada em 1843. Aquele texto deveria funcionar como uma introdução a este último, mas terminou por se revelar uma síntese que ampliava as reflexões. Essas coisas demonstram como em Marx, a analogia entre a miséria política e a miséria ideológica alemã estavam relacionadas antes mesmo de 1848.

[47] Não por acaso, Marx elogia reiteradamente a obra do francês Victor Hugo, que, em sua visão situa a literatura no processo histórico de classes.

industrial desenvolvida conservasse a superestrutura social e política regressiva do *ancien regim.*

Assim, o nexo entre reacionarismo, supremacia prussiana e decadência ideológica encontra seus laços atados no próprio curso da história da unificação alemã, fazendo com que a própria filosofia se autorize a interpretações arbitrárias e mistificadoras sobre a história, "fazendo com que classe operária e intelectualidade alemã marchassem cegamente rumo ao abismo de 1945".

Na visão de Rego[48], "Lukács quem propôs uma formulação mais rica, mais matizada, porque procurou levar a problemática da via prussiana para além dos limites de um determinado modo de resolução da questão agrário-camponesa." (Rêgo in: Antunes, 1996. p. 105). Afirma, portanto, que a formulação de Lukacs integra elementos superadores da concepção de Lênin, uma vez que extrapola os limites da resolução do problema agrário e coloca virtualidades ideológicas mais ou menos gerais sobre a regressão econômica e social.

Discordamos dessa visão, dado que o problema econômico e político, é inseparável das concepções de mundo e mesmo dos problemas filosóficos que as filosofias alemã e russa se colocavam. A operação de Lukacs é, por outro lado, mais localizada, no sentido de uma apreensão do nexo democrático e das suas consequências ideológicas, mas cada formação democrática também tem relação com as modulações da economia política, sendo central a resolução naquele momento, para a revolução Russa, do problema agrário e camponês.

Por fim, temos a posição mais contemporânea de no debate brasileiro a respeito do tema, que é a de Carlos Nelson Coutinho. Trata-se de um autor também central ao entendimento dos processos históricos de miséria ideológica e intelectual e que também já foi acionado na pesquisa. Parte do pressuposto de que "o caminho do povo brasileiro para o progresso social – um caminho lento e irregular – ocorreu sempre no quadro de uma conciliação com o atraso, seguindo aquilo que Lênin chamou de "via prussiana" para o capitalismo" (Coutinho, 2010a).

Para Coutinho, as questões centrais são as conciliações entre progresso nacional com o atraso, forças velhas e novas na política, a separação da intelectualidade com o povo, o reformismo elo alto e a exclusão das massas da participação, ocasionando atraso da realidade brasileira e contenção do impulso nacional-popular (Coutinho, 2010a). O

[48] Uma outra polêmica que extrapola os limites do texto está colocada sobre o papel histórico dos junkers, que difere da abordagem leninista.

autor também publicou textos em defesa da democracia como valor universal, que gerou uma das maiores polêmicas da década de 1980.

Embora parta de um postulado geral parelho com a concepção leninista e o cite nessa afirmação, Carlos Nelson Coutinho prefere o tratar os processos históricos regressivos como "reformismos pelo alto", ao invés de revolução passiva. "Coutinho é um daqueles autores que se propôs a emparentar a categoria de via prussiana com outras interpretações, como a noção gramsciana de "revolução passiva" e a ideia de Barrington Moore de "modernização conservadora" (Franco, 2016).

Tal operação, segundo texto (Silva, 2016), se empreendeu uma interpretação original sobre a formação social brasileira por parte do autor, também terminou por colocar em identidade conceitos diferentes, custando o esvaziamento da categoria via prussiana. Neves (2016) compartilha dessa crítica ao pensamento de Coutinho (2011), que afirma que a "operação admitindo ter operado uma generalização do conceito de "via prussiana" em direção a um "tipo prussiano" de transição. Só que este "tipo", conforme pontuado anteriormente acima, estaria muito mais próximo da formulação de "modernização conservadora" de Moore (1983) do que da apropriação da "via prussiana" por Lukács – supostamente a inspiração de Coutinho". Para Nevez, a elaboração de Coutinho está demarcada "a partir da incorporação decisiva de Gramsci enquanto referência central do autor e sua aceitação das propostas políticas eurocomunistas" (Neves, 2016).

A necessidade de impor um limite ao texto nos impede de explorar outras interpretações brasileiras para o tema da via prussiana. Citamos algumas dessas referências que em outro momento poderíamos analisar, muitas delas geradas no PCB, quando fervilhavam formulações sobre a formação social do Brasil e também sobre a revolução brasileira; outras dessas posições geradas no interior das universidades e em movimentos políticos variados. Alguns exemplos são João Amazonas; Ivan de Otero Ribeiro; Luiz Werneck Vianna; Plínio Salgado; Marco Aurélio Nogueira.

Outras duas posições que nos ajudam a entender o conteúdo mais internos e específicos do desenvolvimento da via prussiana e de suas repercussões no modo de produção capitalista erigido no Brasil são Alberto Passos Guimarães e Nelson Werneck Sodré. Esses autores nos ajudarão a compreender as relações históricas e econômicas do caso brasileiro. Para tanto, temos duas questões orientadoras gerais; 1) a reprodução da estrutura fundiária e de produção herdada de rudimentos do feudalismo europeu, mesclada formas escravistas de controle sobre o trabalho no campo brasileiro e 2) o

latifúndio como estrutura fundamental de dominação do campesinato pobre e manutenção do nexo com a subordinação internacional.

A posição defendida por Alberto Passos Guimarães, desde os debates preparatórios do V Congresso do PCB no Brasil recupera o legado lenininsta sobre a via prussiana e denunciava que no Brasil havia três lutas fundamentais dos camponeses: a do camponês em geral contra o sistema imperialista; a dos camponeses contra os restos de feudalismo e do latifúndio e a luta dos assalariados e semiassalariados camponeses contra os grandes proprietários de terra. As posições denunciavam claramente que o "curso reformista" era feito por transformações burguesas, que se realizam sem alterar as bases do antigo regime, enquanto que o "curso revolucionário" é operado com a destruição dos laços com o feudalismo, com as formas pré-capitalistas apoiado inicialmente em um desenvolvimento democrático apoiado no capitalismo de Estado e na propriedade camponesa.

Por seu turno, Nelson Werneck Sodré faz uma análise detalhada da forma específica de desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Argumenta que as contradições entre as forças produtivas e as relações de produção asseveram um desenvolvimento prussiano, sob controle do imperialismo. A dinâmica assumida é de avanço do modo de produção capitalista, com a permanência e conservação dos restos feudais, sobretudo através do monopólio da terra defendido com afinco pelas forças de regressão.

Desse modo, amplo e aberto é o debate sobre via prussiana e ele possui inúmeros desdobramentos na via de desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil. É sobre esse tema que nos debruçamos no próximo capítulo.

5 – A FORMAÇÃO HISTÓRICA, CAPITALISMO BUROCRÁTICO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Neste capítulo, procuramos apresentar uma discussão que coloque os desdobramentos da Via prussiana na sociedade brasileira. Fazer tal coisa implica compreender, desde o ponto de vista da economia política, como foi sendo erigida a base de exploração ibérica no Brasil. Aqui nos interessa um argumento em específico; o de que o desenvolvimento brasileiro se apoiou em bases pré-capitalistas e muito notadamente a concentração de terras à base do latifúndio, da dinâmica produtiva da monocultura, da proteção burocrática do Estado e do controle extraeconômico sobre a exploração do trabalho indígena e negro apresentam um traço semifeudal, mesclado com elementos do escravismo.

É possível dizer, conforme Chaves (s/d), que transição do modo de produção feudal para o capitalista fosse conduzida com segurança, pois manteve uma base colonial semi-feudal que atendeu as demandas do mercado capitalista que vigorava principalmente na Europa Ocidental. Esta premissa orienta a estrutura do capítulo que trata inicialmente da formação histórica do Brasil em seu aspecto originário. Em seguida desenvolve o tema da via burocrática de desenvolvimento capitalista para, por fim, apresentar uma história da Educação do Campo que foi edificada neste terreno econômico e político.

Assim, o argumento central que se seguirá, dá conta de um processo histórico que recorreu a formas regressivas para a via de desenvolvimento no Brasil, gerando também expectativas rebaixadas e permanentemente subdesenvolvidas na área educacional.

5.1 – O significado do "pré-capitalismo" na formação histórica brasileira

Apresentada a ambiência histórica do advento tortuoso das ordens burguesas na Europa e o que dela tem repercussão direta na consolidação da estrutura agrária em diferentes países -nomeadamente uma via de desenvolvimento prussiana-, passamos a uma apresentação da formação histórica do Brasil. As duas coisas, de nenhuma maneira se encontram separadas.

Pelo contrário, é a própria expansão das rotas mundiais de mercado europeu que originaram a colonização de outros continentes e o impulso de que necessitava o desenvolvimento das forças produtivas para transitar, na Europa, das ruínas do modo de produção feudal e de formas avançadas de capital comercial para o modo de produção capitalista. Aqui, devido a razões estruturais, as relações de produção e o modo de produção que ascendia na Europa antes da colonização não puderam ser replicadas, de modo que foi a ossatura produtiva feudal que lastreou historicamente o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, no qual ainda hoje sobrevivem restos feudais.

A exposição destes antecedentes históricos, assim como a sua análise do ângulo da crítica da economia política se fazem necessárias, uma vez que o tema da conformação agrária e a sua importância na compreensão de como foi engendrado o modo de produção capitalista no Brasil ou foi largamente marginalizado ou deu vazão a compreensões incompatíveis com a realidade agrária latino-americana e, particularmente, a brasileira.

É nesta medida que surge um paradoxo a ser desatado; de uma questão insolúvel e marginalizada fora esquema clássico de desenvolvimento do capitalismo, a questão agrária é, paralelamente, uma questão fulcral para a compreensão do tipo de capitalismo brasileiro

Aqui recuperamos um preceito-base para o entendimento do que virá. Sendo a produção a base para a vida em sociedade, através do trabalho, ao longo da história engendra-se diferentes formas e etapas de produção, cujas relações de produção, as formas de associação, e vínculos contraídos estão subsumidos em modos de produção.

O nível de apropriação da natureza e sua exploração através de instrumentos de trabalho mais ou menos produtivos, tem influência sobre o grau de desenvolvimento que um modo de produção possui. Assim, "as épocas econômicas distinguem-se não pelo que produzem mas como produzem" (Sodré, 1963, p. 12). As relações que se operam na esfera da produção determinam o corpo social de três maneiras: "a forma de propriedade sobre os meios de produção, que é uma relação determinante; situação social consequente, com

a divisão da sociedade em classes; formas de distribuição de produção, estabelecendo os nexos entre a produção e o consumo" (Sodré, 1963, p. 04).

Deste modo, há diferentes modos de produção que coexistem na formação histórica brasileira, a saber a comunidade primitiva, o escravismo, o feudalismo e o capitalismo. Esses modos de produção definham por razões eminentemente endógenas ao seu próprio desenvolvimento. Cada qual tem fisionomias estruturais gerais e fixas mas também caracteres que os vinculam à realidade específica em que se desenvolvem, sem que os segundos desfigurem os primeiros. Uma análise de cada uma destas formas históricas nos levaria longe e é por isso que, para os fins deste estudo, as transições entre cada modo de produção são as pistas que melhor informam sobre nossa intenção nesse capítulo.

O regime escravista, existente entre quase todas as civilizações, e que se iniciou com a escravidão doméstica ou patriarcal, desencadeou a segunda divisão social do trabalho, qual seja a separação entre os ofícios e a agricultura (a primeira divisão foi operada ainda nas sociedades primitivas entre agricultura e pastoreio). Importa destacar aqui que a aceleração das forças comerciais foi progressiva, mas não total e que a terra se converte em instrumento de trabalho a ser também apropriada pela classe senhorial. Os escravos, que trabalham ao modo de cooperação simples, são convertidos em meios de produção.

Os diferentes ordenamentos jurídicos colocam os escravos em paridade com as bestas, que poderiam ser comercializados. O latifúndio romano expressa a expulsão dos pequenos produtores e a apropriação das terras públicas, o que impossibilitava àqueles produtores concorrer com os latifundiários que detinham as terras e mão-de-obra muito numerosa. É por essa época que se opera a oposição entre trabalho físico e trabalho intelectual.

A contradição elementar entre escravos e escravistas era acompanhada pela contradição entre escravistas, pequenos produtores, camponeses e artesãos Este foi o impulso para a produção açucareira brasileira, tendo sido um período de extraordinária influência sobre o que viria a se tornar o mundo europeu, com o desencadeamento do grande surto mercantil, as grandes navegações e a invasão da América Latina.

No entanto, as contradições internas ao escravismo se fizeram sentir e anunciaram as suas crises eminentes, as relações de controle sobre o trabalho escravo, os precários instrumentos de trabalho e a ausência de interesse daqueles que trabalhavam no incremento da produção fizeram ruir a estrutura escravista. Este modo de produção

arrastava consigo todas as formas arcaicas que travavam o desenvolvimento das forças produtivas (Lessa & Tonnet; 2011), utilizando-se puramente da força física dos seres humanos e dos animais.

Na Europa, camponeses e artífices estavam já arruinados, uma vez que suportaram a carga militar e o ônus dos impostos. Assim, o latifúndio foi se fragmentando e a força de trabalho livre vai sendo incorporada no lugar dos escravos. Os trabalhadores livres pagavam impostos aos proprietários das terras e foram a força de trabalho predominante no *colonato*, que surgiu da crise do escravismo e na transição para o feudalismo.

O escravismo romano não foi a única razão para a queda do regime escravista, mas também a desintegração do regime gentílico dos assim chamados povos bárbaros, que se deslocaram para o ocidente. Em Roma o colonato vinha substituindo a escravidão, na medida em que a propriedade das terras coletivas dos pastos e florestas foram substituídas pela propriedade individual de terras aráveis. Deste modo, o modo de produção feudal esteve marcado pela distribuição de terras pela classe senhorial e na consequente conversão dos trabalhadores escravos em servos da gleba. Tal regime teve predominância na Europa do século V até o século X. No Brasil, a propriedade sobre o servo era incompleta, já que este possuía suas próprias ferramentas de trabalho.

A feudalização da produção consiste em que as terras sejam distribuídas entre os senhores e em que todos aqueles que trabalhavam nas terras sejam convertidos em servos da gleba. O desenvolvimento das forças produtivas à base do feudalismo ocorreu amparado pelo arado de ferro, desenvolvimento da viticultura, da viticultura de horticultura, a criação (sobretudo de cavalos), a elaboração e fundição do ferro, a roda hidráulica, a pólvora de artilharia, da bússola e da imprensa. Também endógenos são os fatores que vieram a concorrer para a crise e declínio do feudalismo, dentre os quais poderíamos mencionar aqueles de maior peso; a dispersão tributária que onerava a troca em uma sociedade extremamente dispersa, onde os senhores tinham seus poderes independentes do rei. Cai a produtividade dos camponeses espoliados pelo regime de tributação e a produção simples dos camponeses com suas próprias ferramentas caiu sobremaneira.

A maneira de acabar com o fracionamento imposto pela ordem feudal era a o desenvolvimento das trocas e do mercado nacional, fazendo com que se fortaleça o poder do Estado. É nesta direção que os reis, apoiados por alguns nobres criam a monarquia, e é também nessa época que os mestres mais ricos se convertem em capitalistas e ao mais pobres, assim como oficiais e aprendizes, se tornam assalariados.

Opera-se a divisão do trabalho nas oficinas, surgem as manufaturas na Itália, no século XIV, sendo possível dizer que o novo mercado mundial nasce precisamente das grandes descobertas do fim do século e do violento processo de expropriação daqueles trabalhadores do campo e da cidade, a separar destes trabalhadores os meios de produção e torna-los trabalhadores sem meios de subsistência.

O comércio colonial é uma das fontes fundamentais de intensificação da construção desse inédito mundo produtivo. Aqui algo fundamental toca ao aspecto econômico da deterioração da ordem feudal; o fato de a produção mercantil ser anterior à produção capitalista, através da produção mercantil simples, iniciada já antes deste modo de produção. Pressupunha em sua base a divisão social do trabalho, a propriedade privada dos meios de produção e do resultado do trabalho. "A qualidade geral que permite a comparação entre mercadorias, fica desde logo muito claro, é que todas são produto do trabalho e o *valor*, então, é o trabalho social dos produtores materializado nas mercadorias" (Sodré, 1963, p. 10). É no capitalismo que se generalizam as funções variadas do dinheiro, seja como medida do valor, meio de circulação, meio de acumulação, meio de pagamento e dinheiro universal.

No campo, por seu turno, a divisão do trabalho faz crescer o mercado interno, eliminando o divisionismo instituído pelo feudalismo, já que há a especialização das zonas geográficas na produção de determinados gêneros, complementando-se mutuamente com o que não produzem a partir de si mesmas. Oferecem ao mercado o produto de sua especialização. Posteriormente a especialização regional é levada aos territórios americanos que são destinados a produzir aqueles gêneros que não eram produzidos pela área europeia, por impossibilidade ou falta de interesse. Aqui está uma clara evidência histórica e econômica de como a especialização regional de ordem feudal foi uma necessidade nas terras além-mar.

O capital sob a forma do capital comercial e de capital usuário dominava a área do comércio e do sistema de crédito. A manufatura estava em seus primórdios e aconteciam as navegações ultramarinas, tendo em seguida a Europa conseguido diversos metais preciosos pela via da guerra ou do comércio mundial. As teses mercantilistas construíram suas explicações a partir de "fenômenos superficiais de circulação" (Sodré, 1963, p. 10), deixando ao largo os fenômenos mais subterrâneos da esfera da produção, preocupando predominantemente com a circulação do dinheiro e com o movimento de metais como ouro e prata.

> Para os mercantilistas, a riqueza cifrava-se, não na produção social e em seus produtos, mas no dinheiro, no oro e na prata. Expressavam, na verdade, os interesses da burguesia nascente, contra os entraves do feudalismo em liquidação, a sua aspiração para acumular riquezas em ouro e prata, pelo desenvolvimento do comércio, pelo saque colonial, pelas guerras e pela subordinação dos povos atrasados (Sodré, 1963, p. 11).

A crise do feudalismo na Europa se deu com o desenvolvimento histórico das manufaturas, com a desintegração dos ofícios e das corporações de ofícios, com a consequente alteração das relações de produção entre mestres e aprendizes. Assim, as antigas válvulas de produção e de desenvolvimento econômico, por suas próprias contradições internas, se colocavam agora como travas para o desenvolvimento da produtividade no modo de produção que se encontrava em fase ascensional. Cresce a ebulição nas cidades e com ela a burguesia e isto se choca com as antigas formas produtivas feudais que não acompanhavam a evolução do mercado interno e que eram dispersas pela sua própria natureza produtiva.

Passaram a ocorrer, agora, os processos de unificação territorial ao modo monárquico, mercadores passam a receber a proteção para as suas atividades comerciais e uma política de centralização tributária que os livrava da antiga extorsão feudal. Desenvolvem-se no período a letra de câmbio e o crédito, fazendo aumentar significativamente a base das transações comerciais e o nascimento de inúmeras instituições bancárias[49].

Quando o volume das trocas comerciais começa a aumentar e a colapsar as antigas formas terrestres disponíveis para a circulação de capital, surge o transporte marítimo como propulsor de uma nova envergadura para a circulação, sobretudo de especiarias.

Iniciava-se assim a extraordinária expansão comercial que agora adotaria não limites europeus locais, senão os próprios limites oceânicos. Cumpre assinalar- e tal premissa terá desdobramentos decisivos no interior desse trabalho para a caracterização da formação econômica histórica do Brasil e do campo brasileiro- que, **conforme Marx, a circulação de mercadorias não se confunde com a inauguração do modo de produção capitalista, mas é o seu ponto de partida histórico**. Aparece quando as trocas comerciais e a circulação de mercadorias alcançam um elevado patamar de desenvolvimento interno e caracteriza a história moderna do capital, com a conexão entre dois mundos ao longo do século XVI.

[49] Podemos destacar ainda o advento da Imprensa e da pólvora como elementos que foram potencializados pela nova ordem burguesa e utilizadas largamente contra os entraves das relações econômicas feudais.

O processo de unificação realizado em Portugal foi hegemonizado pelos grupos de mercadores que estava em pleno desenvolvimento e da consequente submissão dos senhores à Monarquia. Essa ascensão dos grupos mercantis em Portugal ajuda a evidenciar como o país repelia as energias feudais com as forças mercantis e o modo de organização política que possuía, no momento em que elas eram hegemônicas em quase toda a Europa[50].

Havia em Portugal uma classe mercantil consideravelmente mais ampla do que nos demais países, o que era potencializado pelo comércio com o oriente próximo e depois com as navegações oceânicas e com o surgimento da letra de câmbio (Sodré, 1963). Assim, a função dos portos ia assumindo uma feição decisiva para o comércio, embora a classe mercantil não tenha se definido propriamente como uma classe social que pudesse já ser definida como uma classe burguesa, como é corrente na historiografia dedicada ao período.

Neste sentido, algo fundamental merece acento e projeta suas sombras na formação histórica brasileira com o peso e os entraves típicos da feudalidade (assumida no Brasil como semifeudalidade). Trata-se do fato de que a expansão das navegações trouxe consigo o germe, as contradições internas que colapsariam a própria ordem mercantil, uma vez que as terras invadidas seriam distribuídas com os senhores feudais e com a Igreja.

O grupo mercantil que auxiliava na guerra contra os povos árabes não recebeu daí o benefício esperado, sendo os lucros coloniais revertidos em função da classe senhorial, fortalecendo a hegemonia feudal no plano econômico. Embora o grupo mercantil participasse do poder, não era o responsável direto pela sua manutenção. Outro entrave ao desenvolvimento das forças mercantis mais avançadas foi, com o término da guerra, o surgimento de uma zona colonial ao sul do país e também o revigoramento de relações feudais.

Tal quadro é muito menos contínuo, esquemático e linear do que supõe uma especulação em abstrato sobre as fases dos modos de produção que não pudesse considerar os saltos e refluxos colocados pela materialidade histórica. Tal tese contraria a corrente descrição da formação histórica brasileira feita por Caio Prado Junior de que a

[50] Três eram os fatores essenciais que distanciavam Portugal do medievalismo, o nacionalismo precoce, quando outros países europeus não cogitavam o processo de unificação, a ascensão da monarquia sobre o feudalismo e a luta contra o sarraceno que assumiu neste país um caráter mais político e nacionalista do que nas demais regiões (Sodré, 1963).

empresa colonial em terras brasileiras teria assumido, desde muito logo, a característica do modo de produção capitalista. Tal tese se assenta na ideia fundamental de que as forças mercantis são propulsoras de tal processo, em meio às mudanças modernizantes por que passava o continente europeu.

Ora, o capital comercial, como já demonstrado, e na esteira de Marx, é muito mais antigo do que a própria consolidação do modo de produção capitalista, sem deixar de ser importante a este. Outro contraponto que nos parece nuclear tem a ver com a consolidação jurídica do latifúndio, que data do mesmo período. Assinala Antônio Sérgio, em seu *História de Portugal*, que as terras da nobreza e do clero eram isentas de tributos e sempre aumentavam, seja por doação, seja por usurpação, o que prejudicava a fazenda do Estado.

A nobreza feudal não se enraizou nos campos europeus e não cumpriu com eles tarefas civilizatórias. Havia o regime de contribuição predial direta por um regime misto de lavradores-proprietários e jornaleiros-agricultores. Na região do sul o povo esteve excluído e com as doações aos fidalgos, ficou ali consolidada a base legal latifundiária. Alguns povos puderam participar da chamada "Carta de Foral", em que era possível escolher os seus magistrados. A nobreza, o clero e os conselhos do povo formavam, cada qual, um braço e a união dos braços constituía o Estado. Assinala Sodré (1963), que as instituições medievais duraram pouco tempo em Portugal.

Tal foi o período de conflito intenso entre a classe mercantil e a classe feudal e quanto ao açúcar, Portugal começa a produzi-lo no momento da ocupação de Constantinopla, quando os venezianos continuam com o monopólio da distribuição das especiarias (Portugal como redistribuidor) mas convivendo agora com a produção açucareira portuguesa, que conquistou territórios no Norte da África e o mercado oriental com as expedições de Vasco da Gama.

Francisco Antônio Corrêa, na obra supracitada de Sodré (1963) sustenta que, em certo sentido, a colonização, em que pese o seu peso civilizacional e mercantil nas atividades expansionistas, representou paralelamente a fonte de atrasos irremediáveis a longo prazo para Portugal, como o definhamento progressivo das atividades industriais, provocando o quadro de balança comercial desfavorável em relação a países que investiram na indústria e comercializavam produtos de luxo e manufaturados.

Cabe mencionar ainda que a criação de um mercado mundial que envolvesse a comercialização do açúcar teria necessariamente que ser uma tarefa desempenhada pelo capital comercial, o que justificou a colonização. É Marx (2004; 2010; 2013c) que a respeito do papel desempenhado pelo capital comercial assinala que a transição da

agricultura de traço feudal e dos ofícios é operada adotando a centralidade do comércio, que transforma os produtos em mercadorias, abre novas saídas, fornece novas matérias-primas e introduz novas especialidades, consolidando o mercado nacional e depois, o mercado de proporções mundiais. A grande indústria e a manufatura criaram um mercado que conquistaram devido ao capital comercial **e é somente aí que o comércio se subordina à produção** na grande indústria que já não mais pode sobreviver sem aumentar também o seu mercado. "Com efeito, a produção em grosso invade cada vez mais o mercado existente e força o recuo dos seus limites".

Mais adiante, o autor assinala que o primeiro estudo do modo de produção moderno realçou que o sistema mercantil partiu dos **fenômenos superficiais da circulação**, no modo como se manifestavam no capital comercial e por isso estava apoiado em aparências porque o a forma comercial é a primeira manifestação autônoma do capital e porque nas primeiras alterações na produção feudal e no início da produção moderna exerceu papel preponderante. "A verdadeira ciência da economia moderna não começa senão no dia em que o estudo teórico passa do processo de circulação ao processo de produção".

Diante do exposto, é importante proceder a uma disjunção já consolidada entre o mercantilismo e o capitalismo, assumindo o processo de produção e não de troca ou de distribuição como distintivo para a caracterização de um modo de produção

Começam a desempenhar papel decisivo o capital comercial, auferido através da troca dessas mercadorias e o capital usuário, auferido através do emprego do dinheiro utilizado nas trocas comerciais. Desenvolve-se conjuntamente no período a manufatura. Torna-se importante distinguir as funções assumidas pelo capital comercial no momento em que as trocas floresciam e se expandia o mercado interno e depois o mercado mundial em distinção ao que desempenha o capital comercial no modo de produção capitalista já amadurecido.

Reside, em parte, aí a confusão na caracterização da empresa colonial em terras brasileiras como um empreendimento desde tão logo capitalista e não simplesmente uma etapa mercantilista para o ulterior amadurecimento deste modo de produção. Na etapa mercantilista, o capital comercial aparece no momento em que a produção simples de mercadorias alcança algum nível de desenvolvimento com o dinheiro facilitando as trocas comerciais. Por sua vez, no modo de produção capitalista ocorre a operação inversa, na medida em que a produção é que domina o comércio e este está subordinado ao desenvolvimento daquela.

Desta maneira, é possível concluir que o aparecimento do capital comercial é muito anterior ao modo de produção capitalista. Em primeiro lugar porque está aplicado unicamente na esfera da circulação das mercadorias, de modo a produzir a exploração dos extremos, quais sejam aqueles que o produzem de maneira quase sempre barata e aqueles que compram das mãos dos mercadores.

Convém assinalar o caráter autônomo do capital comercial e a sua independência em relação aos próprios extremos que explora, seja o produtor, seja o comprador. Aqui, e para Marx (2013c), o capital comercial não é submetido à produção e o seu desenvolvimento é contrariamente proporcional ao desenvolvimento econômico da sociedade. Manifesta-se na circulação das mercadorias, onde o dinheiro se converte em capital, com os produtos desenvolvendo-se como valores de troca. No modo de produção capitalista amadurecido em suas bases, a circulação não é mais do que uma fase transitória da própria produção, onde o capital comercial aparece agora como uma das formas de capital atinentes ao movimento de reprodução[51].

A confusão entre a fisionomia feudal ou capitalista do empreendimento colonial em terras além-mar deriva de um caótico processo de transição da ordem feudal, desenvolvimento do comércio mundial, com o incremento do papel das finanças, da letra de câmbio e de uma reconfiguração na hegemonia comercial mundial. Todavia, a manufatura, que é a fase inicial do capitalismo, só se desenvolveu em países em que já havia condições estabelecidas e relativamente amadurecidas, com por exemplo a Holanda.

O capital comercial cumpre aí importantes funções, como a de formar uma fortuna em dinheiro independente da terra, como forma de riqueza universal através do dinheiro, apropriando-se das condições de trabalho e desintegrando antigos proprietários. A usura é destinada a senhores de terra prodígios e camponeses. Ataca tanto a antiga propriedade feudal, como também a pequena produção camponesa e artesanal. É aqui que a expropriação dos pequenos produtores, artesãos e camponeses gera uma reviravolta no modo de produção, uma vez que eles passam a não estarem mais dispostos de maneira isolada, mas em oficinas de trabalho, destituindo-se dos instrumentos da produção.

Uma vez mais o grande papel desempenhado pelas trocas e pelo capital comercial não é senão uma importante característica da forma ascensional do modo de produção

[51] Atente-se ainda para o fato de que, ainda segundo o autor, o capital comercial se constitui no nascedouro das sociedades modernas como uma espécie de pilhagem marítima, de escravidão e de servidão nas diferentes colônias.

capitalista e não uma de suas condições necessárias, o que invalida o argumento da caracterização do empreendimento colonial brasileiro como sendo de tipo capitalista. Isto se acentua ainda mais com a constatação de que os proventos auferidos com a colonização foram sendo alocados em benefício de uma "nobreza de novo tipo", com a centralização das cortes em torno do rei, de maneira disciplinada e burocratizada (Saraiva & Lopes, s/d, In Sodré, 1963, p. 89).

A ocupação colonial se fez com uma soma de investimentos que somente a coroa poderia assegurar, desde o processo de colonização, até as defesas dos exércitos, o que aconteceu em favor da classe senhorial e em prejuízo de uma burguesia então ascendente. Fica compreendida a questão de maneira ainda mais incompleta por aqueles que defendem a tese de uma classe burguesa instituída devido à compreensão do afrouxamento dos laços feudais dizer razão apenas à relação entre os servos e os senhores em Portugal mas não entre os senhores e o Rei. Aqui, é necessário assinalar que, conforme Sodré (1963), que a servidão poderia ter sido abalada de duas maneiras; pela luta dos senhores contra os servos ou pela luta militar. A segunda possibilidade vigorou com senhores e servos combatendo no mesmo lado militar, nunca deixando de prestar serviços feudais. A posterior expulsão doa árabes tinha como classe dirigente a classe senhorial e seu poder político ainda mais fortalecidos. Assim, podemos concluir que, mesmo antes das navegações, havia a seguinte configuração social em Portugal; nobreza, o que incluía senhores feudais, nobres de posses, nobres de título, proprietários territoriais e o Clero; os mercadores, como capital comercial e capital usuário; a plebe, com grupos ligados à pesca, náutica, equipagens de frotas, artesãos e servos; por fim, havia os escravos.

As classes sociais eram os senhores feudais e os servos, os escravos não mais se constituíam como classe social, os trabalhadores ligados às atividades urbanas eram uma camada social os mercadores eram um grupo social. O que de mais relevante sobre a impossibilidade de um modo de produção capitalista nesse momento é que os lucros obtidos não eram revertidos na produção local, impossibilitando-a de se desenvolver plenamente, passando ao surgimento das manufaturas e posteriormente das fábricas. Os lucros eram consumidos nas guerras e no consumo parasitário dos senhores feudais e do Clero, diferente do que ocorreu no caso holandês, que havia incrementado a atividade manufatureira e superado a hegemonia transicional do capital comercial, de modo a que os lucros não se evadissem com facilidade, como ocorre nessa forma de capital.

No momento das navegações ultramarinas, o esquema que se apresentava dava conta de cominar as áreas produtoras pela conquista ou colonização, transportar as mercadorias através da navegação, distribuir essas mercadorias, dando vazão ao processo de circulação e criar novos mercados consumidores para essas mercadorias. Desse modo, a tarefa consistia fundamentalmente em distribuir no mercado europeu aquilo que a própria Europa não era capaz de produzir e ampliar o mercado de consumo para os produtos da terra, o que antes pertencia hegemonicamente ao lucrativo comércio de especiarias.

Há, nesse momento, uma divisão global da produção com a criação do mercado mundial. Esse é um mercado em que a "Europa fornece capital, a Ásia a planta cultivada, a África a mão-de-obra e a América o clima e o solo" (Sodré apud Waibel, s/d, p. 16). As zonas consumidoras dos novos produtos eram zonas de manufatura, o que tornou possível suprir as colônias das ferramentas necessárias ao empreendimento colonial, condição sobre a qual repousa o próprio sucesso das atividades econômicas além-mar.

5.2 – O latifúndio como estrutura permanente no capitalismo brasileiro

Esta seção trata do latifúndio como a estrutura elementar e mais imediata de sustentação da natureza burocrática que se enraizou na formação histórica do Brasil e que, junto às contradições entre nação oprimida e imperialismo e burguesia e proletariado, compõem as três montanhas de exploração e opressão nos países como o Brasil. O que pretendemos é apresentar, em primeiro lugar, que é o latifúndio; assim como evidenciado pela *Via Prussiana*, que atualiza permanentemente os motores de acumulação do sistema capitalista não como em países imperialistas ou que pertençam ao quadro de países desenvolvidos. Aqui, é precisamente o atraso secular unido aos interesses de nações imperialistas ou potências atômicas que arrasta as formas históricas do capitalismo brasileiro a uma fisionomia burocrática, atada a formas regressivas de produção, de relações de produção, de controle sobre o trabalho, como também de um amplo quadro de dominação extraeconômica típica de formações sociais semifeudais e semicoloniais.

Assim, o latifúndio se constitui não apenas como uma forme histórica e econômica que se atualiza permanentemente no modo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, senão que também é uma peça fundamental nos sistemas de acumulação no interior do modo de produção.

Muito se poderia elucubrar sobre o sistema e sobre a sua definição e aplicação. Aqui, nós o associamos às estratégias mutantes assumidas pelos sistemas de acumulação do capital no Brasil, uma relação que pode ser bem exemplificada através de Saad Filho e Morais (2018), com a transição entre o modelo de Industrialização por Substituição de Importações (ISI) e o aprofundamento da dinâmica monopolista do capitalismo mundial que conduziu ao que o autor chama de Neoliberalismo.

Os sistemas de acumulação, SA, como são abreviados pelos autores, seria melhor definidos como estratégias de acumulação debaixo de um mesmo funcionamento geral, que é o do modo de produção capitalista. Tal modo de produção seria entendido como a estrutura onde repousam as estratégias de acumulação. Aqui compreendemos que ao longo dos muitos séculos, mesmo com as diferentes flutuações da economia brasileira e os seus ciclos econômicos, segue sendo o latifúndio a estrutura mais imediata que alicerça o capitalismo burocrático brasileiro.

A noção de estrutura, por sua vez, encontra um terreno de maior ambiguidade e de disputa semântica do que a noção de sistema. Notabilizou-se na reflexão de Bastide (1971), recuperada por Saviani (2013), como tendo o seu radical localizado na palavra

struere, que significa construção, mas o emprego mais consequente do termo *struo* é quem nos permite perceber a base sobre a qual se constroem palavras como construo, destruo e instruo. Assim, não há um significado literal a inequívoco para o termo, mas há a compreensão de que é efetivamente a base sobre a qual se constroem modelo, seja de quais naturezas forem. Apresenta ainda a característica de ser algo mais duradouro e nuclear, que resiste a diferentes formulações até que seja efetivamente transformado. Fundamentalmente, nos interessa que o latifúndio ocupa semanticamente e na materialidade histórica do caso brasileiro, a pedra de toque fundamental para a compreensão do problema agrário.

Assim, é importante apresentar os ciclos históricos da economia brasileira e as decorrente metamorfoses do latifúndio que, ainda que constantemente metamorfoseado, intocado como pilar fundamental da exploração dos povos camponeses e da sustentação do modo de produção capitalista.

Guimarães (2005, p. 73) argumenta que a aristocracia rural constituída aqui era um dos pontos de apoio da metrópole na política de restrições à manufatura, supressão dos ofícios e destruição de formas de riqueza que pudessem concorrer com a propriedade burguesa da metrópole. O monopólio reinol aumentava no Brasil a concentração de bens de produção nas mãos de uma "casta privilegiada", fazendo com que o sistema de economia mercantil da Coroa se refletisse no Brasil com o fortalecimento da propriedade agrária feudal.

O papel do Estado português foi desde o início o de indutor burocrático de uma ordem que na Europa se encontrava em ruínas, mas que se refletia aqui como uma necessidade estratégica. O Conselho Ultramarino, as diversas cartas, o sistema de sesmarias e de donatarias compõem um conjunto muito farto de documentos que atestam tal papel.

Assim, a eficiência da Coroa portuguesa se aliou aos interesses da fidalguia lusitana e possibilitaram o surgimento do latifúndio. Do ponto de vista produtivo, o monopólio territorial e a terra assumida como meio de produção (o principal). O poder sobre a terra autorizou uma classe a submeter as demais pela coação econômica e também pela coação extra- econômica (Guimarães, 2005, p. 43).

Assim, não foi acidental que a forma produtiva dominante tenha sido a grande lavoura, na medida em que a Metrópole estabeleceu o monopólio para as grandes fidalguias através de grandes acordos legitimados publicamente de terras a serem enfeudadas segundo a sua tradição jurídica acumulada. Paralelamente, a burguesia

mercantil se apoderou das relações econômicas ao se estabelecer como classe privilegiada no comércio, negociando a produção. Na Europa o modelo latifundiário, assim como no Brasil, se desenvolveu junto com o curso do capitalismo no caso da via prussiana que apresentamos. Muitas vezes, até mesmo até impulsionou o desenvolvimento, como no período prévio à Primeira Guerra Mundial, com a hegemonia dos junkers.

Aqui os custos baixos praticados à base de escravidão indígena e africana, com a produção em monocultura realizada em larguíssima escala. Todavia,

essa combinação que permitiu a consolidação de uma estrutura semi- feudal em nosso modelo fundiário, nos deixou como herança o atraso das relações produtivas feudal em nosso modelo fundiário, nos deixou como herança o atraso das relações produtivas principalmente no meio rural.

> A concentração da propriedade da terra é uma realidade que já perdura há séculos, nossa agricultura em parte se modernizou com grandes empresas que atuam no campo. Grande parcela daquele latifúndio permanece improdutivo e nas mãos de poucas famílias que as mantém pelo direito sacro-divino da herança burguesa. De nosso passado nos faz presente também as relações de trabalho caducas, onde não é raro encontrar pessoas trabalhando em fazendas sob regime de escravidão (Chaves, s/d, p. 06).

Assim, como fizemos na seção anterior, apresentamos, na esteira de Werneck Sodré, uma síntese do conteúdo interno da estrutura do latifúndio desde a sua criação e consolidação em terras brasileiras. Inicialmente convém afirmar o acidente da colonização das terras brasileiras por parte dos colonizadores portugueses, isso do ponto de vista da reviravolta econômica e social que deu origem ao interesse colonial. Foi a possibilidade da exploração das riquezas minerais e a concorrência de navios de outros países nas costas já antes exploradas pelos lusitanos, que fizeram efetivamente a Coroa portuguesa dispensar todos os esforços nas navegações.

A exploração portuguesa no Oriente se valeu de muito mais recursos e esforços econômicos, uma vez que estava já consolidada, além de possuir uma população fixa, economicamente ativa ao modo escravista ou feudal, com excedentes produzidos, em contraste com uma população nativa nômade, convivendo com os rudimentos da Idade da Pedra Lascada e em um regime de produção de comunidade primitiva (Sodré, 1963).

O apossamento nas terras brasileiras ocorre junto à necessidade de mobilizar a tráfico de grupos humanos, já que antes a colonização empreendida por Portugal se dava com a presunção da existência de uma produção local e estava, assim, voltada para a troca. Aqui, não apenas a peculiaridade da produção, mas também do transporte das

mercadorias a distância continentais se impunha como um grande desafio econômico. Assim, não havia lugar para o comércio de intermediários no então novo modelo colonial.

A questão da mão-de -obra merece igual relevo, uma vez que a escassez dela e a impossibilidade de pagamento pela produção motivou o tráfico negreiro e a instituição da escravidão no trabalho na colônia, através do sistema de *Plantage*. Não por outra razão, considerando as conexões do mercado mundial, foi decisiva a influência da escravidão na consolidação do capitalismo em terras europeias, já que os consumidores e produtores livres daquele continente tiveram larga sustentação econômica para o desenvolvimento da grande indústria e do crescimento econômico.

Os atenuantes da delicada situação inicial do empreendimento colonial foram a vasta disponibilidade de terras, fator eu seguiria por séculos sendo decisivo e administrado através do monopólio e também da possibilidade de submeter à escravidão os povos traficados do continente africano, além de muitos indígenas locais, já que a convivência pacífica apresentou limites para a produção em larga escala. Assim, a força do latifúndio é que sustentou o empreendimento colonial.

Naquele momento Portugal já era o maior produtor de açúcar do mundo, o que acentua o caráter não aventureiro das grandes navegações e a sua vocação mercantil como impulso, embora a forma de organização tivesse largamente beneficiado a classe senhorial latifundiária. Também as ilhas dominadas por Portugal já desenvolviam o trabalho de base escravista e os elementos do transporte e fretes, ampliação do mercado mundial e investimento inicial eram os problemas mais importantes.

O transporte de longa duração requeria uma alta vulta de investimentos por parte de Portugal, que se encontrava com o capital comercial em declínio. Deste modo, acentuaram-se as hipóteses de desenvolvimento do trabalho especializado de embarcações, inclusive à base de remuneração assalariada. A fuga de capitais para a Holanda fez com que já muitas embarcações portuguesas antes particulares tivessem que transportar açúcar de maneira mista com a Holanda. Assim, o empreendimento português tornou-se viável apenas com a base naval holandesa, sendo distribuidora do açúcar da colônia portuguesa e também sua transportadora, ao que era paga em açúcar, participando assim no lucro dos fretes. Muitas seriam as relações de cooperação e de conflito entre os dois países ao longo de todo o período colonial que se seguiria.

As objeções de ordem concreta que se apresentavam ao empreendimento colonial eram o sistema de transportes e fretes, a ampliação do mercado consumidor para o açúcar na Europa e a soma de investimento inicial necessária. A este último aspecto se relaciona

uma questão também decisiva, a forma de desenvolvimento do capital comercial e as barreiras por ele produzidas que culminaram no entroncamento da ordem econômica e política de traço feudal.

A distribuição dos lucros do comércio realizado no oriente ficava com a nobreza feudal e com o clero, o que ficava com o grupo mercantil também foi se transferindo pouco a pouco. Um tal processo motivava antes a exaustão do que a acumulação, ainda mais uma acumulação que rompesse com os laços feudais pois a exploração oriental passou a não mais se expressar na base da troca comercial, senão na simples espoliação, com emprego sistemático da violência. Assim, o investimento inicial foi realizado pela nobreza e não pelo grupo mercantil (cuja vocação era a troca e não a produção), com isso, os lucros foram revertidos também em função da Coroa.

Precisa ser desfeita a confusão conceitual e seus usos históricos entre fidalgos e nobres, titulares das terras e senhores dessas mesmas terras, de modo que os primeiros colonizadores eram membros da pequena nobreza ou nobres de títulos, que eram prestadores de serviços à Coroa, mas não possuíam riqueza daí proveniente.

Isso demonstra e explica o desinteresse com que foi recebida a política de donatarias nas terras descobertas, o que foi solucionado com uma "legislação de circunstância", que dava poderes de majestade aos donatários beneficiados, que eram efetivamente também verdadeiros privilégios. Uma tal coisa abriu possibilidade para a dominação econômica pré-capitalista de base semifeudal e também variadas formas de controle sobre os grupos explorados, as formas de controle extraeconômicos, sem as quais não seria possível a manutenção do sistema.

As donatarias encontraram ainda dois problemas elementares, o primeiro relacionado ao fato dela ter forçado, para o investimento inicial na produção nas novas terras, a venda de propriedades, associação a terceiros e uma soma de empréstimos. Em segundo lugar estava a condição de resistência ativa dos povos originários. Desta forma, é possível concluir que havia terra de sobra, mas as condições de produção eram extremamente hostis.

Ainda para efeitos da contestação de uma caracterização capitalista do período colonial brasileiro, assinalamos que a terra assumia aqui uma função em tudo distinta da que fora assumida em terras europeias. Aqui havia a ausência de posse anterior e o seu não funcionamento como propriedade imobiliária.

> De início, pois, não exerce nenhuma influência sobre os preços do que produz, nem na renda. Nessa fase, pois, não só a terra não constitui

> problema como carece de sentido e de função, qualquer que tenha sido a legislação que regule o apossamento. Por si só, nada representa. Vai começar a representar alguma coisa, vai começar a ter uma função, a partir do momento em que fôr objeto do trabalho (Sodré, 1963, p. 69).

Assim, fica caracterizada a condição eminente de colônias agrícolas, que se caracteriza, segundo Marx (2017), pela vastidão de terras férteis conservados ainda em estado natural, como também, sobretudo o fato de ainda não terem proprietários, não se enquadrarem como propriedade imobiliária. É secundário que apropriação dos colonos seja direta em relação ao solo, que ou obtenham do Estado via pagamento de preço nominal equivalente a um título jurídico de propriedade e pouco importa que os colonos mais antigos sejam os proprietários do solo. A questão que se coloca fundamentalmente é que a propriedade imobiliária nessas terras não impõe nenhum limite à colocação de capital ou uso de trabalho sem capital. Os colonos chegados podem se estabelecer e empregar seu capital e seu trabalho, de modo que quanto ao modo como a propriedade imobiliária influi sobre os preços dos produtos da terra e sobre a renda, não é correto afirmar a existência de colônias livres burguesas, onde não se contra o modo de produção capitalista na agricultura e nem mesmo o tipo de propriedade imobiliária que lhe é correspondente.

Desta forma, ainda a respeito das condições iniciais da colonização, é importante destacar que no período colonial, quanto ao emprego do trabalho, não houve a possibilidade de investimento inicial por parte dos elementos mais avançados na produção em terras portuguesas, como artesãos e camponeses independentes, a necessidade de produzir mercadorias para ao mercado externo acaba com a comunidade primitiva indígena e a impede de evoluir para uma forma social mais avançada e, por fim, esta necessidade gera, aqui o modo de produção escravista, com base na exploração do trabalho escravo dos povos africanos.

Vemos, pois, que do modo de produção feudal que era dominante em Portugal, regrediu-se com a exploração nas áreas coloniais ao modo de produção escravista, no qual se havia fartas doações de terras por parte da Coroa, tal fartura não se traduzia também para a doação de escravos. Assim, as influências de diversos modos de produção,até contemporaneamente existisse o modo de produção capitalista obedeceu ao itinerário errático, vinculado ao atrasa-o e a forças ideológicas regressivas de uma via Prussiana.

O que se seguiu foi o chamado regime de Sesmarias, em que o Capitão-mor doava terras de maneira praticamente irrestrita, desde que houvesse condições de nela o beneficiário se estabelecer e produzir. A legislação inicial desse sistema não abria nenhum

precedente para a generalidade das doações, dado que as terras virgens precisavam ser ocupadas e se tornarem zonas produtoras. A posse de escravos era um requisito elementar para a produção e, portanto, arrastava consigo a dependência econômica ao modo de produção escravista, não havia a possibilidade da produção se realizar apenas com o objetivo da subsistência.

Desta forma, o sistema de sesmarias foi uma espécie de molde jurídico com o qual se sedimentou o latifúndio colonial nos seus primeiros movimentos históricos no Brasil. A sua força consistia não na doação de poderes por parte da Coroa, mas pela gama de direitos que era conferida aos sesmeiros, constituindo assim os privilégios de classe. As terras eram cedidas a quem nelas pudesse cultivar e a montagem da estrutura dos engenhos só era colocada em movimento por aqueles que estivessem em condições de fazê-lo. Eram aproveitadas a vastidão das terras e da água nelas disponíveis, sem que os sesmeiros pudessem vende-las ou transpassa-las a terceiros pelo tempo mínimo de três anos decorridos de sua posse junto ao poder senhorial português.

As camadas sociais acostumadas ao trabalho metropolitano e mais avançado ficava, desde muito logo, impedidas de adentrarem ao investimento colonial, dado que a soma de investimento inicial era compatível apenas com a aristocracia, assim como a desigualdade na distribuição de terras que era operada segundo os interesses da classe senhorial e não exatamente da classe mercantil ascendente.

Com essa caracterização geral queremos concluir que é possível assinalar com segurança que a base escravista consolidou as bases para o capital comercial da época em um sistema latifundiário de exploração das reservas além-mar. As condições de estabelecer uma unidade produtora em terreno brasileiro eram a localização, a qualidade do solo, o prazo de carência, a força de trabalho e o beneficiamento (Sodré, 1963).

Do ponto de vista da fisionomia das classes sociais, havia uma diferença importante a ser considerada, entre os que eram agricultores e aqueles que a esta condição somavam a condição de senhores de engenho. Os primeiros sendo absorvidos pelos segundos muito logo, entregando a cana-de-açúcar para ser transformada em açúcar, fazendo pagamento em espécie por esse serviço. Os plantadores passaram a ser dominados elo senhores de engenho, entregando não apenas as safras, mas depois as próprias terras. Por fim, os senhores de engenho tiveram o poder sobre o engenho e sobre os escravos de maneira exclusiva.

Outro ângulo nos parece fundamental à nossa argumentação, que é a dissolução da caracterização da situação colonial brasileira aos moldes de um autêntico modo de

produção escravista, como já defenderam inúmeros intérpretes da nossa formação histórica. Temos que o regime de produção escravista aqui não aparece como resultado da desintegração da comunidade primitiva e nem é produzido de maneira endógena, já que os seus artífices são os senhores que habitavam as metrópoles, onde vigorava um modo de produção mais avançado, o feudalismo. Desta forma, os povos indígenas não puderam, de imediato ser aproveitados como mão-de-obra escrava, uma vez que a comunidade primitiva seguia existindo e resistindo ao domínio colonial.

Havia aqui as particularidades de que a produção não era destinada a um mercado interno, uma vez que ele nem mesmo existia, mas a um mercado distante com vocação de mercado mundial e que oferecia características distintas de um mercado interno; o regime escravista é erigido quando já outro modo de produção havia conquistado a hegemonia da produção, o modo de produção feudal, servindo aquele à sustentação metropolitana deste, sendo desenvolvida em grandes áreas, em um autêntico regime de grande propriedade.

As rendas se concentravam quase todas no exterior e não no interior dos países colonizados e dominados pela dinâmica latifundiária. A produção aqui se caracterizava pelo seu caráter de redoma (Sodré, 1963), dado que era fechada por dentro com a inexistência do mercado interno e fechada por fora porque aprisionada ao monopólio comercial metropolitano no âmbito da circulação de mercadorias.

Como nos lembra o mesmo autor, o critério da produtividade é o mais importante para delinear a caracterização de um modo de produção, isso porque os modos de produção vão se sucedendo na medida em que as antigas formas produtivas se tornam menos produtivas ou obsoletas. A relativa produtividade do escravismo brasileiro reside no fato de ter se desenvolvido em uma área subsidiária e fornecedora de gêneros que a Europa não produzia, onde o valor da terra e da agricultura eram nulos e produzindo um gênero monopolizado, o açúcar.

Desta maneira, para o fim de uma caracterização geral do modo de produção que alicerçou o período colonial atravessado pala base agrária latifundiária, é importante demarcar a peculiaridade que assume a circulação das mercadorias, as forças escravistas e a sustentação fundamental do monopólio latifundiário digno dos Junkers prussianos, que foram responsáveis por uma via atrasada do capitalismo na Alemanha com a sua Prussificação. De parte a parte a sua influência se exerce no modo de produção capitalista, de parte a parte é o latifúndio e a sua segurança econômica e extraeconômica a estrutura

fundamental para o desenvolvimento de uma via capitalista burocrática, como se verá adiante.

5. 3 – Capitalismo Burocrático

Os processos históricos relacionados à Via Prussiana legram ao Brasil uma forma de desenvolvimento atrofiada e subordinada, que pode ser definida como Capitalismo Burocrático. Como já enfatizado, esta é uma forma histórica do capitalismo fora do circuito clássico europeu e afastada dos países imperialistas, senão controlada diretamente por eles (Mao Tsetung, 2008) e, em tudo, subordinada no plano econômico, político, militar e educacional. O modo de produção capitalista se expande de maneira desigual e combinada ao redor do mundo e esta relação, longe de pertencer apenas às características locais de cada país, está relacionada com a dinâmica centro – periferia e do vínculo estrutural entre a construção histórica dos países imperialista e dos países semicoloniais.

Os países marcados pelo capitalismo burocrático são dominados pelo imperialismo, como desdobramento histórico das disputas pela partilha do mundo, aprofundadas na fase monopolista (Lênin, 1977; 1985; 2019; 2021). Aqui é importante reiterar que esta etapa é hegemonizada pelos monopólios, pelo capitalismo financeiro (com a fusão do capital industrial com o capital bancário), estabelecendo formas ainda mais regressivas de desenvolvimento aos países dominados, cujas relações são ainda mais mediadas fortemente mediadas pela governança militar e econômica do imperialismo. Trata-se de uma dominação econômica que atualiza sob o termo da vigilância hemisférica os processos de acumulação primitiva que agora ocorre no interior da fase monopolista do capitalismo e não mais em sua fase ascensional de livre concorrência.

Anteriormente apresentamos as disposições originárias e que consideramos centrais do processo de formação histórica brasileira, sobretudo através de Nelson Werneck Sodré e Alberto Passos Guimarães. As teses levantadas sustentaram uma contrariedade quanto à natureza do empreendimento colonial e aos seus desdobramentos na formação social brasileira. Argumentamos, de modo mais detido, que a estrutura fundiária, as disposições superestruturais da Coroa portuguesa, as frações de classe que mantiveram as remessas de lucro ativas, a própria morfologia da relação entre capital comercial e a inexistente indústria e o monopólio reinol da terra, acentuavam uma fisionomia estrutural semifeudal mesclada a traços do escravismo.

Uma tal interpretação colide com a conhecida interpretação de Caio Prado Junior sobre o desenvolvimento histórico do capitalismo no Brasil, que colocava desde muito cedo a contradição central entre assalariados rurais e proprietários de terra. Ainda nos

dias de hoje o regime de trabalho assalariado no campo é residual e o controle sobre o trabalho camponês recorre quase sempre a mecanismos extraeconômicos do poder dos senhores de terras sobre os trabalhadores[52].

As três contradições fundamentais são: a contradição entre latifúndio e campesinato pobre; a contradição entre burguesia burocrática e; burguesia compradora e a contradição entre imperialismo e nação oprimida explorada. No interior dessas contradições, a mais imediata é a contradição do campesinato pobre em relação ao latifúndio, já muito enfatizada neste trabalho e que guarda maior proximidade com a Educação das populações camponesas, assim como com os processos sociais e educacionais de resistência das populações camponesas ao longo da história brasileira

Desta maneira, as determinações da economia política impõem um modelo educacional subordinado no plano internacional ao Brasil, assim como cativo das exigências e condicionalidades impostas pelo imperialismo.

A respeito do imperialismo, a formulação matricial foi a de Lênin, em meados de 1916. Sua teoria demonstrou que o capitalismo havia chegado a uma fase superior do desenvolvimento histórico, a fase em que ganhou corpo a dominação monopolistas e do capital financeiro, abrindo importância para a exportação de capitais e pela partilha do mundo pelos *trusts* internacionais (Lênin, 2021).

Segundo Lênin (s/d), os países afetados por essa forma de capitalismo são aqueles que não resolveram o problema da terra – o problema agrário e camponês. É sobre a base semifeudal e sobdominação imperialista, arrasta-se uma forma agonizante e atrasada de capitalismo, uma forma tardia, por assim dizer.

Esta forma desenvolve-se umbilicalmente ligada aos capitais monopolistas que comandam a economia do país, que se compõem de grandes capitais latifundiários; capitais dos burgueses compradores e de grandes banqueiros, presos a uma estrutura com traços regressivos em relação ao modo de produção capitalista e submetidos ao imperialismo e à dinâmica monopolista. A função do Estado em certo momento do desenvolvimento histórico do capitalismo burocrático é utilizar os seus meios como alavanca econômica, o que gera uma burocracia por ele induzida, uma burguesia burocrática, também tardia, atrofiada e regressiva.

Se a formulação matricial que deu vazão ao capitalismo burocrático é de Lênin, o conceito foi definido por formulado por Mao Tse-tung, nos eventos que culminaram na

[52] https://reporterbrasil.org.br/2023/08/maioria-dos-trabalhadores-rurais-do-brasil-seguem-informais-e-sem-trabalho-fixo-diz-lider-sindical/

Revolução Chinesa. A pretensão de aplica-lo aos demais países e, em especial, à realidade latino-americanas, foi desencadeada por Gúzman (1988), no final dos anos de 1990, apoiado tanto no diagnóstico histórico da formação social peruana, como também em sua situação revolucionária.

Este último apresenta definições fundamentais acerca do capitalismo burocrático quanto às suas dimensões constituintes, quais sejam a semicolonialidade e a semifeudalidade. Guzman (1989) argumenta que em velhas formas de produção, as formas de governo são caducas, apontam necessariamente para a regressão porque não se movimentam no curso da história, conforme defendem Marx e Engels (2010).

Dois problemas apresentam centralidade: o problema da terra e o problema da soberania nacional. Quanto ao primeiro problema, a via atrasada de desenvolvimento legada aos países subordinados internacionalmente impõe marcas pré-capitalistas e muito notadamente de semisservidão no interior da propriedade latifundiária. Assim, o monopólio territorial, conforme já analisado e as formas de controle sobre o trabalho baseadas em formas variadas de semiservidão colocam o problema da semifeudalidade no campo (Guzman, 1989).

No campesinato brasileiro, como em outras realidades latino-americanas, o assalariamento camponês é uma realidade rarefeita e, por vezes, quase inexistente, proliferando-se formas pré-capitalistas mais do que formas capitalistas de aferição da renda da terra, obedecendo ao esquema de renda fundiária descrito por Marx; renda em trabalho, renda em produto e raramente renda em dinheiro (Tomo III).

A questão da semicolonialidade é relativamente menos oculta do debate sobre dependência internacional e atesta o fato de que a independência das colônias de assentamento profundo na América Latina obedeceu a um expediente de dominação e recomposição da hegemonia internacional do capital, conforme aponta o próprio caso brasileiro em relação a Portugal, Holanda, Inglaterra e EUA.

Assim, trata-se de uma independência em termos, burocrática. Uma das necessidades centrais seria a terra estar em poder de propriedade dos camponeses. “Nestas condições do domínio imperialista ianque, nossa sociedade evolui seu caráter semifeudal, mas não se destrói totalmente, segue sobrevivendo” (Guzman, 1989). Desta maneira, a potência imperialista exerce influência diplomática, econômica, política cultural e pedagogicamente sobre os países semicoloniais. Assim, o capitalismo burocrático avança com suas alavancas de semifeudalidade e semicolonialidade sobre os países explorados e dominados.

A nova política colonial se abre em um momento em que predomina o capital financeiro, provocando clivagens econômicas, regionais e hemisféricas ainda maiores entre as potências imperialistas e os países semicoloniais, cujas relações de produção semifeudais persistem ao arrepio do desenvolvimento do próprio modo de produção capitalista. Assim, como verificamos no debate sobre via prussiana, a culminância histórica do capital nos trópicos e na assim chamada periferia capitalista não obedeceu às regularidades fundamentais de países que evoluíram realizando revoluções burguesas.

Esta diferença de cenários impõe formas desiguais de culminância capitalista das relações entre capital e trabalho no plano nacional e no plano internacional. Esta contradição, não se apresenta de maneira cristalina e única nos países semicoloniais, dado que o curso histórico do seu desenvolvimento não obedece, num primeiro plano, a uma ordem *endógena*, autônoma e independente.

O seu curso é tortuoso e não pode ser compreendido como decalque mecânico das modulações capitalistas, sejam da Europa central com a via prussiana alemã ou do processo jacobino francês; seja da via americana, que abriga hoje o coração do império, o centro dinâmico mobilizador do capital mundial, os EUA.

Martin – Martin (2007b) coloca a contradição central -a mais imediata- dos países semicoloniais como sendo a contradição entre latifúndio e campesinato sem terra ou com pouca terra. Desse modo, do ponto de vista da construção revolucionária, tais países não concluíram suas revoluções burguesas e são herdeiros de processos históricos marcados pela atrofia do modo de produção capitalista em seu "subdesenvolvimento[53]" crônico. Transfere, pois, para a era das revoluções proletárias tarefas democráticas atrasadas como a solução do problema camponês.

Mais especificamente, Silva (2012) recupera a formulação de Martin-Martin (2007a), que estabelece uma classificação a respeito da realidade agrária de diferentes países e a forma como eles se relacionam com as vias de desenvolvimento do capitalismo e com as formas contemporâneas e arcaicas de exercício do trabalho:

> a) O primeiro grupo reúne os países que resolveram o problema agrário, através das revoluções democrático-burguesas, entre eles a Inglaterra (1669), através de uma revolução consequente do pacto entre burguesia e latifundiários, porém, com o mando da burguesia; a França (1789), que elimina a nobreza em sua revolução burguesa e os países da Europa ocidental (Suíça, Bélgica, Países Baixos, Luxemburgo, Áustria,

[53] Existe uma longa tradição sociológica na América Latina sobre o tema do subdesenvolvimento, desde os autores que a enxergam sob o ângulo da relação centro- periferia, pelo "encobrimento do outro colonial", como Enrique Dussel, passando pelos estudos da CEPAL, pela Teoria da Dependência, até chegarmos aos contemporâneos "Estudos da Subalternidade", que desenvolveram a ideia de socialismo do século XXI.

> Dinamarca, Suécia, Noruega), que seguem o exemplo francês eliminando a nobreza no processo das suas revoluções burguesas; e as antigas colônias que tomaram a "via norte-americana" de transição ao capitalismo, tais como EUA, Canadá, Austrália e Nova Zelândia e os que tomaram a "via prussiana" de transição ao capitalismo como Alemanha, Itália e Japão.
> b) No segundo grupo, estão os países Europeus que iniciaram, mas não concluíram suas revoluções burguesas como Espanha, Portugal e Grécia. Nesses países, sobrevivem as relações semifeudais, o problema agrário e camponês.
> c) No terceiro estão URSS, China e Leste Europeu, que resolveram a questão agrária através da revolução democrática e socialista, mas o problema da terra volta a brotar após a restauração do capitalismo que traz no seu bojo a reativação dos latifúndios.
> d) Por último, o quarto grupo reúne os países do terceiro mundo, que nunca realizaram revolução democrático-burguesa e, portanto, vivem a semifeudalidade com velhas e novas formas. Nesses países há o desenvolvimento típico do capitalismo, assim como do capitalismo burocrático (atrasado) com formas de pagamento em trabalho; se destaca um capitalismo no campo fixado na propriedade latifundiária e nas relações de semifeudalidade.

Existe ainda, segundo o autor uma série de disposições que mantêm a segurança estrutural e superestrutural do capitalismo burocrático. Trata-se da manutenção de relações de produção pré-capitalistas; reprodução de um campesinato minifundista e disposições jurídicas que atem os camponeses à terra. Tais determinações exercem seu peso em séculos de exploração econômica e de opressão extraeconômica sobre camponeses ao redor do mundo, estabelecendo a miséria, a insegurança alimentar e mesmo a morte de muitos camponeses.

Na esteira do que dissemos a partir de Safatle (2017); Freitas (2017) argumenta que, em virtude da quebra das organizações operárias e camponeses, seja pelo regime ditatorial, seja pelo relativo otimismo com o frágil pacto constitucional brasileiro dos anos 80, o horizonte de luta por políticas públicas e o horizonte do Estado democrático de direito eclipsaram a luta por transformações revolucionárias "desde os de baixo". Oliveira (2010) critica o processo de burocratização que assumiu a tradição crítica brasileira, assim como o horizonte revolucionário reduzido à luta por políticas públicas

Outra influência importante são as próprias formulações acadêmicas que trataram da formação social brasileira, excluíram o campesinato da possibilidade concreta da luta revolucionária, ao contrário da tradição marxista. Segundo Freitas (2017, p. 12):

> O principal expoente desta corrente é Caio Prado Junior. Em seu livro A revolução brasileira, afirma que a contradição principal no campo não é entre camponeses e latifundiários, mas entre empresários rurais e

> possuía até a década de 1970 a maioria da população morando no campo e sob condições pré-capitalistas ou semifeudais, nada podia ser feito de luta enquanto não se produzisse no país um proletariado urbano grande e organizado. Na contramão desta visão mecânica e academicista, da realidade concreta do campo brasileiro, o campesinado pobre brasileiro nunca deixou de lutar para conquistar um pedaço de terra e continuar no campo. Não são poucos os exemplos de lutas sangrentas protagonizada pelos camponeses ao longo de nossa história, seja pela recusa de sair de seu lugar ou pela tentativa de conquistar um pedaço de terra. Sendo assim, nos parece claro que a transposição mecânica da luta de classes, burguesia X proletariado, desenvolvida na Europa, onde modo capitalista de produção se desenvolveu plenamente, graças ao nosso atraso econômico, não nos ajuda a compreender nossa realidade, tampouco atuar para transformá-la.

Assim, a luta de classes no Brasil passa pelo fortalecimento do campesinato como força fundamental de enfrentamento ao modo de produção capitalista, conforme também apresentamos no processo alemão. Do ponto de vista político, as organizações com maior capilarização social neste período são a Central Única dos Trabalhadores (CUT), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Partido dos Trabalhadores (PT). Freitas (2017) argumenta que essas organizações ganharam prestígio nacional e internacional por se tratar de organizações de massas, com discurso de esquerda e defensores das bandeiras revolucionárias, mas sem rompimento com a ordem burguesa estabelecida.

Tais movimentos e organizações, segundo Arruda (2002), defendem uma visão meramente burocrática e cartorial de reforma agrária, uma vez que ela pressupõe a indenização ao latifúndio, excluindo as massas camponesas do polo ativo da mobilização radical. Um marco importante no âmbito do processo de redemocratização é a Lei 8.629 25/02/93, que regulamenta a desapropriação do latifúndio improdutivo para fins de assentamento de camponeses sem terra, por meio de um contrato, já que os latifundiários são indenizados com dinheiro vivo para as benfeitorias e títulos da Dívida Agrária (TDA). Ainda segundo Arruda (2002), com o aumento cada vez mais crescente do movimento camponês na luta pela terra, havia sido criada a necessidade de o governo reformular a base do cálculo do imposto territorial rural (ITR)de forma a pressionar a queda do preço das terras, ocasionando o processo contrário, já que os camponeses seguiram sem dinheiro e os latifundiários especuladores e burgueses passaram a compra-la ainda mais.

Mesmo com a pressão das ligas camponesas nos anos de 1960, de pleitearam a "reforma agrária na lei ou na marra" e com a premissa de indenização ao latifúndio com títulos da dívida pública, as reformas de base do governo João Goulart não se realizaram

pois feriam os interesses do imperialismo e dos latifundiários. Assim, uma reforma agrária que sustente um título indenizatório ao latifúndio no interior do Estado burocrático não cumpre uma tarefa de ruptura com o poder estabelecido. Não atua, em consequência da situação de vulnerabilidade de tantos camponeses e camponesas pelo Brasil que sofrem com a exploração do trabalho, com a miséria, próxima tantas vezes da fome.

Foi Josué de Castro, na sua obra Geografia da Fome quem focalizou o obstáculo mais imediato a ser superado para o fim da fome no Brasil, enfatizando o poder do latifúndio: "a terra é para todos os homens e não só para um grupo de privilegiados", que evoca "a contradição entre as forças produtivas em desenvolvimento e o monopólio da terra que as entrava" (Sodré, 1963, p. 398). Tal contradição sempre esteve presente no complexo social camponês.

Assinalamos que, ao longo da história, as imposições do poder dos senhores das terras também produziram um alijamento educacional histórico para as populações camponesas brasileiras. Essas populações se viram historicamente afastadas dos bancos escolares, mas também suas resistências educacionais estiveram sob constante vigilância, disciplinamento e sanções. Tais processos ajudam a corporificar aquilo que Guzman (1989) chamou de uma linha burocrática para a ideologia, controlando a educação das massas camponesas.

Desta maneira, uma das linhas de dominação fundamental ao capitalismo burocrático é a educação. Desta feita, cumpre que apresentemos uma história da Educação do Campo no Brasil nas páginas que se seguem.

5. 4 – História da Educação do Campo no Brasil

Antes de uma exposição geral sobre a história da Educação do Campo no Brasil, no entanto, é preciso reiterar a invocação geral do caráter específico e diferenciado da educação do campo ao longo do tempo, seja nas primeiras preocupações com a educação das populações rurais, seja com o advento do paradigma da educação do campo, no final da década de 1990. Assim será possível compreender uma regularidade fundamental do edifício teórico contemporâneo da Educação do Campo.

Já foi dito (Silva, 2015) que a década de 1990 demarca um período fértil para a inserção da agenda da educação pública do campo no Estado brasileiro. Diversos movimentos sociais, reunidos sob a insígnia geral da Via Campesina construíram uma proposta educacional que tinha como principal agente o MST. Desta maneira, os princípios educativos do MST estiveram presentes desde a formulação da concepção de educação do campo no Brasil, passando pelas suas bases teóricas, até que pudéssemos ter um conjunto de orientações gerais em âmbito normativo e nas formações realizadas em todo o Brasil. Surgiu assim o Paradigma da Educação do Campo (Fernandes e Molina, 2004).

Aqui será necessária uma análise histórica a respeito do desenvolvimento das preocupações do Estado brasileiro com a educação do campo, ainda mais com a sua forma específica e diferenciada nhoque estabelece nexos entre o antigo ruralismo pedagógico e com as premissas adotadas pela articulação por uma educação do campo no Brasil. O que pretendemos analisar e refletir, nos submetendo ao exame da legalidade histórica, é se, assim a história educacional brasileira para os povos do campo apresenta a *regularidade fundamental* da manutenção de um projeto de econômico-político atado ao modelo de produção capitalista por uma via atrofiada e burocrática. Em que medida esse processo se encontra ou não nas fontes da pesquisa?

O modelo que modelo correspondente a essa forma de desenvolvimento no Brasil está atado a uma *educação específica e diferenciada* que relativiza os mínimos educacionais e a formação com qualidade das populações camponesas. A tese apresentada, nesta dimensão dá conta de um processo de *modernização conservadora* operado pela educação do campo, que encontra a sua correspondente econômica e política na subordinação do Brasil ao imperialismo. É o que pretendemos apresentar adiante. Inicialmente cumpre analisar essa tendência historicamente. Depois apresentamos uma análise teórica (com a análise das bases pedagógicas) para, por fim, realizar uma análise

legal (com a análise da legislação nacional da educação do campo), conforme se verá com a análise dos dados

Inicialmente, é preciso considerar que existe um claro descompasso em relação à oficialização das iniciativas educativas nos territórios camponeses em relação aos territórios urbanos, embora a precarização da educação no Brasil adote uma dinâmica generalizante. É preciso também que busquemos as suas raízes ainda mais longe, desde o período da colonização das terras brasileiras, na qual era ainda muito difusa e pouco fronteiriça a própria distinção entre campo e cidade no Brasil. Desta maneira, e como já demonstrado no capítulo em que tratamos da formação social brasileira e as repercussões no seu projeto de campo e de educação, a oficialização de iniciativas educacionais no Brasil data de 1549.

Tais iniciativas foram tomadas no Regimento de Dom João III e afirmavam a primazia da Catequese como proposta educativa. "Continha diretrizes a serem implementadas na colônia brasileira pelo primeiro governo geral[54]" (Saviani, 2007, p. 31). Este projeto educativo estava claramente direcionado à formação subordinada dos povos nativos e quanto ao ideal formativo das elites que aqui habitavam, almejavam incutir na fidalguia em terras brasileiras o mesmo espírito dominante da nobreza portuguesa.

Vigorava, então, a empresa colonial a plenos pulmões de uma estrutura organizativa das terras que era semiservil, com o trabalho nos engenhos, que sustentava uma classe latifundiária exportadora para o ascendente mercantilismo internacional. Havia no Brasil entre os anos de 1530 e 1850 as chamadas aulas avulsas, que deitavam fora a massa de camponeses, índios, negros índios e a maioria das mulheres, engrossando consideravelmente o contingente de analfabetos.

Como dito, outro traço distintivo do atraso do desenvolvimento das forças produtivas no Brasil fica explicitado com a letargia com que a população pôde acessar sistemas de educação escolarizada como necessidade formativa decorrente dos incrementos da base produtiva, desde sempre muito marcadamente semifeudal e semicolonial.

Uma vez mais, será preciso afirmar a natureza feudal da organização fundiária das aspirações da empresa colonial no Brasil, demonstrando-a, inclusive, através de suas

[54] É importante assinalar que aceitamos aqui a categorização dos períodos da educação brasileira traçada por Saviani (2007) na obra "História das ideias Pedagógicas no Brasil".

consequências pedagógicas de atraso em relação a países como França e Inglaterra, uma vez que como

> as conquistas ultramarinas reforçavam as posições econômicas e sociais da burguesia, a nobreza reagiu a essa contradição reforçando a ordem feudal pelo uso da Inquisição como instrumento político, cuja introdução em Portugal se deu no Reinado de Dom João III (1521-1557). Com esse instrumento o Estado Português reprimiu, por mais de dois séculos, a burguesia mercantil identificando-a com os cristãos novos, isto é, os criptojudeus (Saviani, 2007, p. .30).

O projeto educacional daí decorrente não poderia colocar em risco a estabilidade feudal do empreendimento colonialista nas terras de além-mar e assim, deveria estar condicionada e permanentemente obediente ao compasso da produção mercantil.

Mesmo diante das mudanças históricas posteriores a este período, a educação brasileira conservou como traço fundamental o *atraso* que a atava ao próprio desenvolvimento das forças produtivas no campo social e seu decorrente atraso capitalista em relação aos demais países do velho mundo. A estratégia colonial desencadeou o que mais tarde viria a ser aprofundado no momento imperialista do capital como sendo a vocação de arrastar o atraso econômico e educacional à nação dominada pelo governo central, isto é, a nação imperialista, entendida como centro da relação. Não é difícil presumir que o advento de formas mais sofisticadas e produtivas no mundo do trabalho capitalista entraram continuamente em choque com as frações da aristocracia rural brasileira, como já demonstrado anteriormente.

Ia também ficando cada vez mais evidente a separação orgânica do capitalismo entre campo e cidade, um antagonismo que só pode ser superado com o colapso da própria ordem. É assim que apenas em 1889, quando passaram a coexistir de maneira contraditória e complementar as vertentes religiosa e a vertente leiga da pedagogia tradicional no Brasil surgem as primeiras normativas a respeito da Educação do Campo. Este momento está assinalado no segundo período das ideias pedagógicas no território nacional, que compreende os anos de 1759 até 1932 (Saviani, 2007).

Salientamos que o Brasil era um país eminentemente agrário, com um enorme contingente de analfabetos e de pessoas política e economicamente alijadas da possibilidade de construírem o mínimo fulgor de vida democrática. A educação do campo esteve, então, voltada à reprodução dos interesses das elites latifundiárias, marcadamente estabelecidas através dos engenhos de açúcar. Desde então, algumas mudanças se sucederam na Educação do Campo, como o surgimento de perspectivas conservadoras de educação do campo, as missões educacionais, o relativo processo de instrução

generalizada no campo, e as estratégias de esvaziamento dos territórios camponeses em virtude da ascensão da agroindústria.

É possível depreendermos daí o caráter de contenção/intensificação da mobilidade territorial camponesa, o aproveitamento de força de trabalho e baixo custo no campo e nos centros urbanos e as estratégias de desenvolvimento e a necessidade de adequação curricular *específica e diferenciada* para as populações camponesas. Todas estas características se debatem entre projetos de campo e de educação que apenas aparentemente são antagônicos e se difundem alterando mediações específicas tanto na defesa do ruralismo pedagógico, quanto na sua suposta negação pela modalidade de educação do campo. A história tem demonstrado que a recomposição da hegemonia das elites esteve historicamente marcada por uma estratégia de propaganda pedagógica voltada à vida local e nas assim chamadas vocações rurais.

Conforme já evidenciado por nós nas primeiras palavras da tese sobre e educação do campo e a BNCC, as primeiras preocupações com a educação nas áreas rurais ocorreram de modo mais sistemático entre o final do século XIX e no começo do século XX, sobretudo nas décadas de 1910 e 1920. Naquela altura, a preocupação fundamental era a ampliação do poder coronelista sobre os camponeses, com a educação assumindo uma função claramente *defensiva*, voltada para a contenção das populações, evitando sua migração para os maiores centros urbanos. A ampliação das bases eleitorais em um momento em que o contingente de analfabetos era enorme no Brasil também se constituiu como outra motivação fundamental. Desta maneira, "a restrição do voto ao analfabeto, incorporada pela constituição de 1891, tornava necessária a difusão de instrução popular para que a composição do bloco do poder pudesse ser alterada" Paiva (2003, p. 105).

A União passa a realizar mais debates e esforços na direção de realizar iniciativas de educação no meio rural, algumas destas iniciativas capitaneadas por grupos privados, que se colocavam na direção de incutir "novos valores industriais-urbanos e ferir o poder agrário em suas bases". A década que se seguiria, seria a década do processo de fortalecimento das lutas em favor de um "ensino primário integral".

Além das contradições já presentes nesse período, a década de 1920, trouxe consigo a necessidade de continuar ao processo de expansão industrial emergente, com ampliação de mercados emergentes pela via da modernização da agricultura. Nesta direção, a educação passou a cumprir uma função instrumental, que desse aportes mínimos de conhecimento técnico para o campesinato reproduzir sua força de trabalho (Borges, 2012).

Crescia, como também em décadas anteriores a migração intensa de populações camponesas para os centros urbanos, o que colocava uma evidente preocupação nacional com a dinâmica de povoamento do campo e da cidade. O fortalecimento dos laços identitários dos camponeses com os seus lugares de origem se fez uma exigência e a educação foi pensada como forma de fortalecimento dos laços regionais, garantindo a fixação de homens e mulheres nos seus campos de origem. Era uma clara tentativa de apaziguamento do êxodo rural no Brasil. Esta estratégia educacional é denominada de *Ruralismo Pedagógico* (Paiva, 2003).

O que nela mais nos chama atenção não é a clara referência aos aspectos específicos e diferenciados em relação ao povoamento do campo brasileiro, senão a sua ausência completa de questionamento quanto ao modelo de desenvolvimento e, no limite, a ausência de uma alternativa na economia política que contrapusesse o poder das oligarquias, o peso da dominação latifundiária e o atraso a que eram submetidas as populações camponesas. Assim, tratou-se de uma cumplicidade ou, em uma palavra, de uma cumplicidade fantasiada de regionalismo em relação ao modo de produção capitalista e à manutenção de suas principais contradições no campo.

Algo paralelo ocorre com o Paradigma da Educação do Campo, uma vez que o modo de produção capitalista, assim como as contradições primárias e secundárias que envolvem o seu engendramento no Brasil passam ao largo da formulação do "novo paradigma". Da mesma maneira, não é uma articulação camponesa genuinamente portadora dos legados científicos e organizativo-políticos que formulam de maneira ativa a proposta, senão movimentos sociais aliados da Via Campesina, com setores como a Igreja e suas pastorais e agências do imperialismo como a UNESCO.

A educação preconizada pelo ruralismo pedagógico serviu como instrumento de controle e de instrução mínima; alguma coisa na raia da contenção de conflitos e de crises de legitimidade no interior do *status quo*, conformando as massas populares camponesas a um ensino precário. Paiva (2003, p. 103) assim se manifesta:

> toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, se contenta em ocupações inferiores, sabendo ler e escrever aspirará outras coisas, quererá outra situação e como não há profissões práticas nem temos capacidade de criá-las desejará também ela conseguir emprego público. Assim, a capacidade produtiva poderia se ver estacionária ou mesmo diminuída, pois "aqueles analfabetos que não se sentiam humilhados cavando a terra ou fazendo recados, quando souberam escrever e ler e comentar os acontecimentos políticos já não se haviam de submeter à velha profissão". Era preciso educar o povo sem formar descontentes que pudessem construir ameaça ao progresso e à harmonia social; os

> ideais de recomposição do poder político não incluíam, nesse período, "ameaças à estrutura social.

No decorrer dos anos de 1930, houve uma expansão na oferta educacional nas áreas camponesas, com a construção das chamadas escolas isoladas, assim como muitas sociedades educacionais privadas foram criadas no intuito de "cuidar" dos problemas educacionais do campo. Apresentavam-se em variadas tendências sócio-pedagógicas e detinham em comum uma abordagem sanitarista e folclorizadora da cultura camponesa, adotando-se uma ideia implícita, que mais tarde na história ganharia forma mais bem acabada, de que as populações rurais eram, então tendentes ao desaparecimento, resíduos colaterais de um processo de expansão do capitalismo (Paiva, 2003).

Inúmeras iniciativas dessas sociedades educacionais eram chamadas de *missões educacionais,* que despontavam como uma alternativa pedagógica baseada em um ideal assistencialista. Era assim que a política educacional assumia contornos de uma política de assepsia física, produtivo e civilizacional, cuja missão onerava o erário público. Como exemplo emblemático do período, podemos citar a Sociedade Brasileira de Educação Rural, uma repercussão direta do movimento modernista no Brasil, que em 1937 procurava

Neste contexto, em 1937, foi fundada a Sociedade Brasileira de Educação Rural[55], que intensificou uma demanda proveniente do movimento modernista de preservar a tradição folclórica. A Educação Rural acolheu fortemente este ideário uma vez que acreditava que "nas grandes cidades, a aquisição de novos hábitos de vida e de novos padrões culturais pelas populações vindas do campo conduzia à decadência das artes criadas espontaneamente pelo povo" (Paiva, 2003, p. 140).

Fica evidente que não era desejável a entrada dos povos campesinos nos territórios urbanos, como demonstra a focalização das ações políticas vigentes. Mais do que isso, a ideia de uma educação que adotasse como referências a cultura, os modos de vida, as artes, o "folclore" dos povos camponeses como estratégia ativa de sua fixação nos territórios era remodelada, mas em larga medida também revigorada, assim como nas primeiras décadas do século XX.

Ao final dos anos de 1930 e começo da década de 1940, além da contenção migratória camponesa, a educação passou a privilegiar estratégias que pudessem garantir ao campo o ensino das assim chamadas "primeiras letras". Enquanto isso, a educação

[55] Criada por Anísio Teixeira, umas das principais referências da Escola Nova no Brasil e entusiasta do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

ofertada nos territórios urbanos era de caráter técnico-profissional de acordo com as demandas de desenvolvimento nacional e com as reformas que se sucederiam, sobretudo após a Primeira Grande Guerra com a criação do "Sistema S".

Era uma época também marcada pelo Estado-Novo, com grande crescimento do setor terciário e também com uma burguesia industrial ascendente. Para Fernandes e Molina (2004, p. 3 e 4), "esta relação é marcada por sua capacidade de força de trabalho e de produção de riquezas via acumulação material de poucos, em função de excluir a maioria".

Aqui a educação estava demarcada pelo projeto industrial em curso e os conteúdos e práticas preconizados, ainda que sob hegemonia da escola nova (Saviani, 2008), começava a aparecer uma pedagogia tecnicista que seria hegemônica nos anos de 1960 e que influenciaria até a educação brasileira até os nossos dias.

Na década de 1950 surgiu a *Campanha Nacional de Educação Rural*[56], que pretendia contribuir com "o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a ideia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade" (Paiva, 2003, p. 65). Aqui a proposta era capacitar os trabalhadores rurais para as mudanças tecnológicas em curso, evitar o contágio com endemias variadas, conter os índices de analfabetismo, a subalimentação, as superstições e as crendices rurais. Assim, agora a ideia de uma *educação específica e diferenciada* cambiava uma vez mais a sua estratégia para um ideal sanitarista, mantendo, todavia, o seu caráter de contenção, conservador e reacionário para os povos do campo.

Priorizava-se o sentimento comunitário, através da valorização dos modos de viver comunitários e coletivos. O sentimento de comunidade e o laço coletivo que atava tal sentimento estavam, todavia, afastados de uma análise crítica da conjuntura e da situação política da época, que era de profundo adensamento das lutas camponesas, revoluções ao redor do mundo, além do crescimento exponencial das lutas no campo. O campo brasileiro passava a ser autenticamente um "um barril de pólvora" que necessitava ser contido com processos contrarrevolucionários ativos ou passivos.

Assim, o ideal bucólico, por vezes romantizado do sentimento comunitário camponês foi tema tanto da intervenção de apassivamento operada pelo Estado brasileiro, mas sobretudo como uma demanda de segurança hemisférica internacional emanada

[56] A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) foi criada no ano de 1952, por direta iniciativa do governo brasileiro. Teve o objetivo de melhorar a formação de professores e a qualidade da educação nas áreas camponesas.

diretamente da embaixada de Washington, nos EUA. Aqui três pontas de um elo podem ser percebidas: as lutas crescentes no campo, a intervenção ativa dos EUA no projeto de desenvolvimento brasileiro e os rudimentos do que viriam a ser as bases do paradigma da Educação do campo, cujos movimentos mais importantes de fundação tiveram atuação na luta contra a ditadura militar que viria a ser travada no Brasil.

As resistências do campesinato brasileiro no Brasil sempre foram abundantes e sempre representaram reais ameaças ao poder do latifúndio e do capitalismo burocrático. Estas resistências ganham especial densidade nos anos d 1950 e de 1960. No que tange aos movimentos de resistência provenientes do campo brasileiro, destacamos as Ligas Camponesas, o Movimento dos Posseiros do Engenho Galileia (ambos em Pernambuco) e O Movimento dos Arrendatários (São Paulo), Movimento de Pau D'arco e Pau de Colher. Movimentos educativos inspirados em princípios socialistas foram desenvolvidos no Brasil e foram perseguidos e alguns desarticulados no período de Ditadura Militar (Faccio, 2012).

A década de 1960 foi marcada pelo início do regime ditatorial no Brasil e, consequentemente de profunda regressão, controle ideológico e precarização das políticas educacionais destinadas às áreas rurais. Surgiram também desde então lutas e reivindicações populares contrárias à mão de ferro ditatorial, à *Ideologia de Segurança Militar* e ao desenvolvimento da *educação tecnicista* em curso. Houve nesse período muitas reivindicações dos Movimentos Sociais e de entidades comprometidas com a Educação Popular. Esse período é categorizado por Saviani (2007) como de declínio da *tendência pedagógica escolanovista*, em suas diferentes matrizes e do começo da hegemonia da *pedagogia tecnicista*. No período, tiveram emblemática participação social os grupos liberais, marxistas e católicos (Paiva, 2003). Os acordos do MEC com USAID se realizaram, sobretudo no território camponês e fortalece-se paralelamente um mercado editorial e empresarial com profunda segurança jurídica por parte do Estado de chumbo ditatorial.

É conhecida a intervenção dos organismo internacionais em relação ao campesinato brasileiro, sobretudo com os acordos realizados no âmbito do MEC-USAID[57], como mecanismo ativos de contenção ideológica e de organização política das massas camponesas. O período de redemocratização do país lançou, por sua vez, as bases para os movimentos que viriam a dar origem ao paradigma da educação do campo e as

[57] Basta recordarmos que dos cinco acordos realizados, três possuam uma relação direta com a contenção e a "instrução" aos camponeses.

primeiras reverberações legais sobre a Educação do Campo, de maneira específica e diferenciada ocorreram a partir do ano de 2002.

Começavam também a ganhar terreno estavam alicerçadas por uma concepção de Educação Popular. Neste contexto, tiveram grande relevância o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB) (Paiva, 2003). A principal influência da Educação Popular no Brasil, como se verá também mais adiante, foi Paulo Freire, que enfatiza que política e educação são dimensões indissociáveis da materialidade dos processos educativos e adverte para os processos de descontextualização e de desumanização no modelo de sociedade e nas práticas educacionais vigentes. A educação é compreendida como uma possibilidade para emancipação humana (Freire, 2005). Assim, pensar na educação voltada para as camadas populares é pensar no fortalecimento da Educação Popular.

Do ponto de vista do conhecimento, a Educação Popular foi a educação intermediada em *temas geradores* (Freire, 2005), na qual os temas de interesse coletivo constituíam os conteúdos a serem problematizados e dialogados. Inúmeras experiências do método da educação problematizadora foram se multiplicando em contextos campesinos e periféricos no Brasil.

Ia também crescendo entre os movimentos populares a luta pela reforma agrária no Brasil, nem sempre considerando o legado revolucionário e as reais necessidades do campesinato brasileiro, senão aderindo a uma perspectiva de reforma agrária de mercado, que indeniza os latifundiários pelas suas terras e conduz a uma forma de *revolução passiva*, uma vez que se trata de um acordo pelo alto (Modonesi, 2018).

Se nada que não fizesse parte da ideologia de Segurança Nacional e do ideário nacionalista do Brasil ditatorial poderia ser ensinado nos ambientes escolares, cresceu no âmbito da educação não formal a educação popular e a atuação de diversos movimentos que dariam origem aos fundamentos da Educação do Campo. Nesse período, a educação do campo, segundo Costa (2012, p. 121. Grifo nosso).

> <u>não pode ser entendida fora do conceito de educação popular.</u> Sabemos que esta nasceu fora da escola, mas como concepção de educação ela teve e tem grande influência na educação escolar. A educação popular faz opção pelo resgate da função social da Educação por meio de um novo projeto de sociedade.

Dentre os movimentos organizados que lutaram pela redemocratização do Brasil e pela afirmação cultural e educacional dos povos do campo, destacamos, em particular,

a influência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que teve grande contundência nas reivindicações sociais que envolviam o campo na década de 1980.

O MST foi formalmente criado no ano de 1984, no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado na cidade de Cascavel, Paraná. Este Movimento Social surge em um contexto de mobilizações sociais das quais participaram ativamente o Movimento das Mulheres, dos Sindicalistas, das Associações de bairro, dos funcionários públicos, dos índios e dos negros (Borges, 2012).

O MST tem cinco princípios filosóficos e educativos: 1) educação para a transformação social; 2) educação para o trabalho e a cooperação; 3) educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) educação para valores humanistas e socialistas; 5) educação como processo permanente de formação e transformação humana. Por sua vez, são treze os princípios pedagógicos: 1) relação entre teoria e prática; combinação metodológica entre o processo de ensino e de Capacitação; realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos estudantes; criação do coletivo pedagógico e formação permanente dos educadores; atitudes e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996, p.6-10). Os princípios do MST seriam assumidos pela base teórica da Educação do campo no Brasil e se mesclado com articulações internacionais com a Via Campesina, conforme será demonstrado.

Mais adiante, o processo da assim chamada redemocratização do país, através de movimentos como Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Movimento Eclesial de Base (MEB) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT) passaram a tornar cada vez mais palatáveis uma concepção de educação específica e diferenciada:

> no processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses (Brasil, 2007, p. 11).

Tal coisa se observa no comentário de Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 10) a respeito da CF e as especificidades da educação do campo, acusando o texto legal de ser demasiado abrangente e abstrata com as populações camponesas. Vejamos:

> Educação, direito de todo cidadão e dever do Estado" foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades. O movimento docente e o movimento progressista foram protagonistas desse avanço da consciência da educação como direito. Entretanto esse grito não chegou ao campo. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos com suas especificidades (Arroyo, Caldart e Molina, 2011, p. 10).

A década de 1990 é muito importante para entendermos o desenvolvimento histórico da educação do campo no Brasil. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica estabelece a Educação do Campo como modalidade educacional específica e diferenciada, na qual devem ser respeitadas as expecificidades, o calendário escolar, assim como os modos de vida dos povos do campo de cada região. Trata-se de uma concepção de educação plural, e afirmativa do campo. Aqui, um vez mais a estratégia *específica e diferenciada* se interpõe como dominate na formulação da política nacional da Educação do Campo no Brasil.

Na história recente, o termo "educação do campo" foi se fortalecendo, sobretudo a partir do I ENERA, promovido pela Universidade de Brasília (UnB), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e foi definitivamente cunhado a partir da 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, quando também foi se consolidando a ideia de um *novo paradigma*. O texto extraído dessa conferência também se coloca na direção de, mesmo construindo uma educação específica e diferenciada, defender "educação, no sentido amplo de processo de formação humana".

Desta maneira, o Primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), feito com o MST, o Fundo das Nações Unidas Para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB), entre outros, se realizou em 1997. (Borges, 2012). Esse encontro buscava um consenso nacional sobre a "Educação do Campo", expressão essa que passou a ser utilizada em referência a uma educação que fosse feita pelos sujeitos do campo de acordo com suas especificidades (Vilhena Junior; Mourão, 2012).

Logo após o primeiro ENERA, foi realizada a Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação do Campo", realizada em Luziânia, Goiás, no ano de 1998. Na conferência, as bases da educação do campo foram amadurecendo e construindo aquilo que passou a se chamar de um novo paradigma educacional, gestado desde os movimentos sociais e os povos do campo.

Esta conferência foi realizada por iniciativa do MST, Unicef, Unesco, CNBB e UnB, onde a denominação Educação do Campo foi fortalecida pelos coletivos presentes, assim como o compromisso de movimentos sociais, educadores da reforma agrária, secretarias de educação pelo pacto da educação do campo no Brasil, conforme atesta o documento da conferência.

Em 2004, ocorreu a Segunda Conferência Nacional "Por Uma Educação do Campo", quando houve discussões sobre as novas complexidades da Educação do Campo, assim como a adesão de novos parceiros ao paradigma da Educação do Campo, quando estiveram na organização da conferência MST, Unesco, Unicef, NCBB, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB e MMC. Houve nesse período uma conquista alcançada através da intensificação das lutas sociais que culminou com a criação da SECAd[58] (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade).

Seria possível localizar, a nível nacional, regional e estadual, diversos outros encontros de articulação com peso nas formulações e nos balanços avaliativos da modalidade educacional. Um exame pormenorizado desses eventos escapa aos limites do texto. Ressaltamos que a partir daí, a Educação do Campo começou a ganhar cada vez mais espaço nas agendas governamentais, cuja expressão pode ser notada no arcabouço legal alcançado no período oficializado progressivamente a Educação do Campo no Brasil. Mais adiante, tal base legal foi objeto da nossa análise.

[58] Hoje denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi.

6 – CRISE DO CAPITAL E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Esta seção trata da discussão sobre a crise internacional do modo de produção capitalista e sobre suas implicações na conjuntura social e educacional brasileira. A primeira seção apresenta os seus aspectos mais gerais e a segunda as implicações no campo educacional brasileiro, conforme se verá.

6. 1 - "Nós moramos no país do futuro"[59]

Este capítulo trata do debate em torno da economia política, como determinação externa à educação e procura demonstrar, através de uma incursão sobre o metabolismo econômico brasileiro, como se atualizam permanentemente processos de regressão econômica e ideológica no âmbito social e educacional, alimentando de modo amplo a fisionomia atrasada que assume aqui o modo de produção capitalista e, de modo mais detido, as suas estratégias de acumulação. Na fase em que se encontra o capitalismo, isto é, em seu momento imperialista, as reformas são uma necessidade orgânica para o aprofundamento da subordinação internacional e é em torno do próprio ordenamento da superestrutura do Estado que a educação sofre ao maiores entorses necessários à dinâmica de acumulação e à manutenção da dominação.

Um dos dispositivos mais fecundos de controle da ordem social se desenvolve com o controle das noções temporais e de suas disposições no interior do modo de produção capitalista. Como uma propaganda muitas vezes repetida, a narrativa sobre o futuro talvez seja aquela que melhor anima e justifica a dinâmica burocrática do capitalismo brasileiro. Anima também, de modo ainda mais abrangente, uma série de *slogans* que datam desde as formas de desenvolvimento mais iniciais de acumulação primitiva nos territórios latino-americanos colonizados, passando pela consolidação do latifúndio e das forças burguesas burocráticas, as narrativas desenvolvimentistas e neodesenvolvimentistas para, por fim, desembocarem em promessas para o aprofundamento do assim chamado neoliberalismo no Brasil do século XXI.

Não por acaso, o universo político brasileiro está povoado da necessidade de alargamento dos efeitos objetivos do tempo em uma escala imediata, como, por exemplo, diante da necessidade de "desenvolver cinquenta anos em cinco", de Juscelino Kubitschek ou mesmo de apontar indefinidamente para o futuro, como se ele fosse um

[59] Trecho da canção "Mucambo Cafundó", da banda de rock cearense Selvagens a Procura de Lei.

desejo autorreferenciado e auto explicado, como na chamada "Ponte para o futuro"[60], do governo Michel Temer. Mais contemporaneamente a narrativa sobre o futuro ganha o rosto do mais recente projeto de reordenamento das universidades públicas no Brasil através do "Future-se"[61].

É em um passado mais distante, no entanto, que a promessa para o futuro se afirma no Brasil. Desde o início, enfeudado nas relações de concentração das grandes propriedades e de ampliação dos restos feudais que sobreviviam na Europa, a sua via de desenvolvimento adotou a *via prussiana*, conservando a estrutura medular para a manutenção da dominação das aristocracias rurais, da grande propriedade, do *gamonalismo* e a conjunção de formas pré-capitalistas de renda, como a renda *em trabalho*, a renda *em produto* e posteriormente a renda *em dinheiro* (Marx, 2017), sobretudo entre os camponeses pobres.

Tal estrutura rumo ao futuro ficou incólume às transformações das capitanias, regime de sesmarias, alterações nos ciclos de hegemonia do açúcar para o café no Brasil, na emergência das pequenas propriedades camponesas (Sodré, 1963) e também nos processos mais decisivos de mecanização da agricultura através do Agronegócio. Assim, o futuro foi permanentemente uma promessa traída entre as forças vacilantes que nunca lograram construir uma burguesia nacional consequente no Brasil e as amarras do atraso civilizacional semifeudal e semicolonial do tipo de capitalismo brasileiro.

Isto nos dá, de passagem, a imagem da famosa tela *Angelus Novus*, de Paul Klee, conhecida como o "Anjo de Klee". Ela mostra um anjo aparentemente assustado sendo, a se esquivar daquilo que o olha fixamente, arrastado por uma onda irresistível de futuro, mas oferecendo a sua resistência. Walter Benjamin assim descreveu a tela do anjo:

> Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus.* Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. *Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu*. Essa tempestade é o que chamamos de progresso (Santos, 2010, p. 51).

[60] Programa do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) intitulado "Uma Ponte Para O Futuro", foi lançado no final de outubro de 2015.

[61] Inicialmente, em 2019, foi aberto para consulta pública e possível adesão das universidades federais brasileiras. Após ampla rejeição, no corrente ano de 2020, tramita como Projeto de Lei (PL 3076/2020), que institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se.

Retoricamente impelido ao futuro, mas preso ao passado; tal é a tônica do desenvolvimento histórico brasileiro em suas muitas expressões e a encarar as suas ruínas que se amontoam sobre o mundo semicolonial. No campo, a contradição fundamental entre campesinato pobre e latifúndio é marcada pela condição semifeudal e semicolonial, que constitui uma das pontas do processo de subordinação internacional pelas forças do imperialismo, produzindo distorções econômicas e políticas para o Estado nacional. A produção e a distribuição de produtos ao exterior são assim regulada pelo núcleo duro do latifúndio e por suas relações econômicas e políticas correspondentes. Do ponto de vista das relações estritamente econômicas, uma gama de empresas, bancos e agentes extraem via processos extorsivos, de coerção econômica e extra-econômica a maior quantia da produção camponesa, assim como a mais-valia dos trabalhadores (Martin-Martin, 2007b).

O peso da dependência econômica e política externa na divisão internacional do trabalho e o modo como o desenvolvimento nacional se atrofia na medida em que se plasma aos interesses imperialistas impõe a condição "semicolonial", mesmo depois dos processos de independência das colônias de assentamento profundo. Por sua vez, a estrutura oligopólica e concentracionista no mundo agrário, além da estrutura de distribuição fundiária herdada do mundo ibérico, impõem entraves feudais como impostos camponeses aos donos de terras, a aferição de renda-trabalho e renda-produto, além das mais variadas formas de controle extraeconômico da produção marcadas pelo *gammonalismo* ou coronelismo impõem a condição de semifeudalidade ao Brasil, atando-o ao passado.

Assim, futuro e passado se cruzam e se mesclam em uma espécie de "ornitorrinco" como demonstrou Oliveira (2012), cuja modernização depende e contrai relações históricas e necessárias com motores produtivos do atraso. As semi-colônias se especializam na produção de matérias-primas de baixo valor econômico agregado e de baixa incorporação tecnológica, enquanto que os países imperialistas se destinam à produção de mercadorias manufaturadas de um maior valor produtivo agregado.

O que estas narrativas não dizem é que todos os futuros chegam, ainda que parcialmente, e alcançam seu lugar no presente, mas não podem fazê-lo sem prometer ainda mais futuro, como um motor eternamente a alimentar-se de tempo. O futuro nunca chega cumprindo suas promessas civilizatórias e sem hipotecar ainda mais futuro. É sabido que o tempo também possui uma influência central para a produção e reprodução e reprodução do real. Para Marx enquanto tempo de trabalho, o tempo é medida do valor.

De igual modo, o tempo de realização do valor das mercadorias influi decisivamente na acumulação, na medida em que permite novos giros na etapa da produção e nova circulação de mercadorias (Marx, 2014). Neste sentido, o tempo é um elemento fundamental na dinâmica de reprodução do capitalismo e de aceleração dos giros de produção/acumulação.

Estas duas passagens ganham severidade no atual momento que atravessa o sistema capitalista, cujo modo de operação tem vindo a alterar-se dos sistemas pesados de produção e de estoque, para a uma ênfase cada vez mais presente no processo de circulação das mercadorias, impulsionadas pelas crises de superprodução relativa, pelo aquecimento do setor de serviços e pela incorporação técnica dos processos digitais e microeletrônicos na base produtiva (Netto, 2010; Alves, 2003, Harvey, 2016).

Deste modo, o controle sobre o tempo converteu-se em uma estratégia fundamental sobre a vida material e sobre o modo como mediamos as nossas existências em função de necessidades e possibilidades daí decorrentes. Frequentemente, diferentes plataformas tecnológicas que prometem auxiliar e dinamizar as atividades produtivas, intensificam as jornadas de trabalhos e diluem cada vez mais as distinções entre tempo de vida e tempo de trabalho[62].

Ao pensar a relação entre presente e futuro, Santos (2010) sinaliza para a *razão metonímica*, que contrai as experiências do presente e a *razão proléptica*, que expande indefinidamente o futuro. As duas operações temporais funcionam de maneira coordenada, de modo a diminuir ao máximo o espectro de alternativas para o presente e maximizar de modo indefinido o futuro. O sistema capitalista, ainda que não apareça com a ênfase analítica necessária na reflexão do autor, é o regente de tais operações temporais, tornando a aceleração progressiva da vida e a busca pelo atendimento do "futuro melhor", as sínteses das únicas possibilidades colocadas ao presente. O alargamento do futuro, de modo contrário, tende a ocorrer mediado pela noção de *progresso*, que é também uma palavra que não conhece limites aparentes quando tomada por si mesma. Como nos lembra Santos (2010), é uma palavra de vocação infinita, como é supostamente o nível de aspiração própria ao projeto do desenvolvimento capitalista.

As *pedagogias não críticas* ou *tradicionais* (Saviani, 2008), ao enfatizarem o caráter redentor da escolarização como possibilidade absoluta de ascensão social

[62] Elas estão a entrar largamente no cenário educacional contemporâneo, expressando formas de barateamento, privatização e plataformização da educação através do chamado Ensino Remoto em escolas e universidades brasileiras.

ratificam a dinâmica já cotidianamente consagrada da necessidade de "estudar para ser alguém no futuro" ou para "ter um futuro melhor". Hoje, em que pese a hegemonia de formas pedagógicas *neoprodutivistas* na educação, tal retórica não deixa de ser ainda fundante para a influência dos reformadores empresariais da educação, sobretudo no que tange à ênfase nas habilidades sócio-emocionais dos estudantes (Brasil, 2018), aos *projetos de vida* e à *gestão de talentos* (Macedo, 2014), preconizadas na BNCC como uma das dez competências indispensáveis ao Currículo.

A vida é sempre amanhã na *Razão Proléptica* e o hoje é sempre seleto e curto na *Razão Metonímica*. É preciso, pois, viver em suspensão, como que parado em uma *ponte entre o presente e o futuro* e não há outra expressão que nos acuda tão prontamente quando algo não nos serve como: "não tem futuro". O presente se torna inócuo e o futuro não nos chega nunca e, não por outra razão, ele é sempre um ponto a vestir-se.

Do ponto de vista geopolítico da periferia do sistema capitalista, o caso brasileiro está situado no horizonte da *modernização conservadora*, própria da *dinâmica burocrática* do modelo capitalista banhado pelos mares do Sul. Longe de se constituir como um impecílio à reprodução do capitalismo, o atraso se constitui como um motor de manutenção da dinâmica de desenvolvimento desigual e combinado latino-americano, que atualiza uma dinâmica burocrática de reprodução semicolonial e semifeudal.

Marini (1991), sustenta que o desenvolvimento do capitalismo brasileiro se assenta na dependência e no subdesenvolvimento. Para ele, a dinâmica dependente do capitalismo brasileiro é estruturada, dentre outros fatores, através de três pontos nodais; 1) a dinâmica de intensificação do trabalho, constituindo-se um regime não apenas de exploração, senão de superexploração da classe trabalhadora, 2) o prolongamento do tempo da utilização da força de trabalho submetida ao capital e 3) a expropriação de uma parte do trabalho socialmente necessário para reposição de sua força de trabalho, o que diminui os custos com a sobrevivência daqueles que compõem a classe trabalhadora.

Aqui, cabe aprofundar a caracterização realizada por Marini, no sentido de identificar na forma de exploração do capitalismo brasileiro a sua dependência orgânica de formas semifeudais que recorrem ao pagamento através da renda-trabalho e da renda-produto, do nó que liga os trabalhadores camponeses à terra pelo mando coronelista, pelas variadas formas de controle extraeconômicos que retiram a liberdade dos trabalhadores e pela intervenção estatal ativa através do ordenamento jurídico que justifique tal estrutura. Em relação ao prolongamento da utilização da força de trabalho, esta é uma regularidade histórica que também recorre a estratégias que, sendo explicadas pela extração de *mais-*

valia absoluta no trabalho tipicamente capitalista, podem ser melhor elucidadas quando nos remetemos à vinculação de semiservidão que predomina no campesinato brasileiro.

Por fim, a própria exploração dos camponeses e a composição econômica dos custos da cesta de alimentos para os trabalhadores urbanos, nos ajuda também a compreender o expediente de lucro máximo à base das formas mais cruas de exploração sobre o trabalho.

Assim, na dinâmica da modernização conservadora própria ao desenvolvimento burocrático do capitalismo brasileiro, os incrementos na produção tecnológica, a base industrial e o avanço nas técnicas de trabalho se mantêm ativa com a atualização permanente de formas consideradas arcaicas de trabalho e de controle sobre a força de trabalho (Olivera, 2003).

No campo brasileiro, a contradição entre campesinato pobre e latifúndio explicita tais motores econômicos de modernização no atraso com uma simbiose histórica necessária e não acidental, estando ela situada na totalidade mais ampla da manutenção do latifúndio/modernização burocrática. Esta relação pode ser expressa, por exemplo, como dito, na relação entre o custo de sobrevivência dos trabalhadores estar submetido a uma política de rebaixamento da valorização da produção agrícola, a fim de que se diminuam os valores assumidos pelo capital na taxa de manutenção da parcela variável de composição orgânica do capital, isto é, os custos com a manutenção da força de trabalho ativa.

É sobre a base da exploração no campo brasileiro que se atualizam os elementos de modernização conservando elementos fundamentais de atraso (Oliveira, 2003) - como formas semifeudais (Guimarães, 1981; Sodré, 1963) e, por vezes, análogas à escravidão no campo brasileiro que sustentam tanto o rebaixamento do valor de reprodução da força de trabalho nos centros urbanos, como a vocação mais fundamental e burocrática do capitalismo brasileiro, que é ao latifúndio, à burguesia e aos interesses do imperialismo (Amorin & Almeida, 2015).

Outra importante variável para a compreensão da dinâmica moderno-arcaica do capitalismo brasileiro é que os ganhos em incrementos industriais e a malha tecnológica de trabalho morto importados de países desenvolvidos não poderem se alargar como um projeto de envergadura nacional, estando orientados a apenas compor o polo da modernização em relativo contraponto ao atraso (Oliveira, 2003).

As crises cíclicas do capitalismo e a tendência de crises cíclicas do capital, redundam em um processo do raquitismo industrial no Brasil, que desponta ainda mais

agressivamente desde meados dos anos de 1980 e depois com as chamadas reformas neoliberais ao final desta década e por toda a década de 1990. Trata-se de um processo de desindustrialização tanto da participação do emprego, como da participação do valor adicionado e que está diretamente relacionado à transferência de recursos e de trabalho a outros setores menos produtivos da economia (Oreiro & Feijó, 2010). Assim, a participação industrial no Produto Interno Bruto (PIB) decresceu em virtude da redução da participação da indústria de transformação.

Inúmeras razões mais podem ser apontadas como fatores de desestabilização da industrialização no caso brasileiro, como por exemplo, a abertura comercial e financeira, privatizações e sobrevalorização da taxa real de câmbio, sobretudo nos anos 90 (Oreiro & Feijó, 2010).

Dado o processo de crise do capitalismo e os rebatimentos das contradições do imperialismo sobre a economia brasileira, a tendência de primarização da economia passa a ser uma constante cada vez mais acentuada[63], ainda que convivendo com processos de modernização produtiva com influência marginal.

Assim, a modernização brasileira se faz na reprodução permanente de motores de produção e de gestão sobre o trabalho atrasadas em confluência com incrementos de produção industriais cada vez mais residuais[64]. Tal cenário econômico acarreta em desdobramentos decisivos em relação às demandas educacionais em um momento de crise orgânica do bloco histórico, na medida em que a própria modulação educativa em escala nacional necessita acompanhar os passos da progressiva desregulamentação do trabalho, da tendência à primarização da economia e às possibilidades da gestão gerencialista dos fins do serviço público e da educação pública.

Será preciso que nos detenhamos em uma reflexão sobre os últimos anos da conjuntura brasileira, a fim de que possamos adentrar melhor calçados a este contexto social que circula a BNCC e seus rebatimentos na educação dos povos camponeses no Brasil.

Do ponto de vista social e econômico, faz-se necessário que situemos uma reflexão que modela do ponto de vista estrutural e conjuntural a pesquisa. A dimensão

[63] O Brasil viveu momentos distintos em relação à primarização e a importância das exportações na economia. No chamado "Boom das commodities" esta tendência aflorou como nunca e no momento de crise chinesa, aliado ao já presente processo de desindustrialização, a economia brasileira viveu um período de conturbações.

[64] Tal tendência pode ser verificada no campo da política pela hegemonia dos setores ruralistas em detrimento de uma fração industrial e comercial, cuja influência é cada vez mais residual.

estrutural é própria do movimento tectônico da economia política capitalista em termos de sua estrutura – como ossatura fundamental e estruturante da reprodução do metabolismo social do capitalismo e de suas vocações educativas.

A dimensão conjuntural, por seu turno é marcada com uma movimentação inscrita na temporalidade mais imediata e pelas condições objetivas que se apresentam ao cenário histórico contemporâneo, com suas manifestações de momento. A compreensão de ambas, bem como a captura de suas permanências e rupturas está dirigida como uma prerrogativa de primeira ordem ao delineamento do objeto de pesquisa, que nos orientam para elucidar e que sítio histórico material concreto está o presente trabalho de tese.

Uma vez lançados a esta tarefa, torna-se fundamental refletir teoricamente sobre as condições sociais mais amplas que foram construídas como sustentáculos para o atual conjunto de reformas educacionais.

A opção de reflexão aqui adotada tematiza, de maneira central, o cenário de reestruturação liberal que vinha sendo levado a cabo desde meados dos anos de 1990 e passou a ser aprofundado a partir de 2016 e do decorrente desmantelamento da dinâmica institucional, política e econômica que marcou o Brasil desde o período de redemocratização, motivados de maneira ampla pela crise generalizada do capital desde 2007/2008. Eclodiram, a partir deste momento, um conjunto de reformas no campo sócio-econômico e educacional que tinham como horizonte uma alteração mais substantiva do Estado brasileiro.

Tal desmantelamento ocorre pela necessidade urgente do capital de colapsar suas próprias modulações superestruturais, em virtude do avanço vertiginoso das novas formas de suprir as necessidades de produção, manutenção do padrão de acumulação e em dar vazão política sustentável a tais necessidades a serem equacionadas sem ruptura com o antagonismo fundamental entre capital e trabalho, refazendo sem alterações de estrutura as mediações necessárias no âmbito das contradições entre Imperialismo e nação oprimida, burguesia e proletariado e latifúndio e campesinato pobre (Souza, 2012).

A crise política, econômica e institucional em toda a América Latina aparece paralelamente como um efeito e como um sintoma. Um efeito da profunda desestruturação econômica vivenciado a crise de 2008 e como sintoma de uma nova recessão global[65]. A crise de realização da acumulação do capitalismo internacional

[65] Tal análise ganha terreno até mesmo entre os economistas mais moderados: https://valor.globo.com/financas/noticia/2020/09/25/uma-nova-crise-financeira-pode-estar-proxima.ghtml

colapsa cada uma das suas antigas divisas políticas e institucionais, com repercussões sobre os sistemas educacionais e sobre as reformas sociais e educacionais em curso.

Como se verá, nosso interesse de pesquisa, estando referido ao aspecto curricular, apresenta-se como uma expressão sintética de disputas e contradições que se expressam hoje no plano social e que não descansam da tarefa de construir novas formas de hegemonia e de consenso na gestão da vida social, política e educacional. A apreensão de tais movimentos nos auxilia a compor a relevância social do projeto de pesquisa e desdobrar suas implicações na análise dos dados.

O conjunto de transformações que estão a ocorrer neste momento no cenário nacional e internacional demarca a reestruturação do *sistema sociometabólico do capital* internacional (Mászáros, 2011), através da hegemonia do *capital financeiro* (Lênin, 2021, 1977; Alves, 2003), com a fusão do capital industrial com o capital bancário, enfraquecimento das cadeias globais de produção industrial, sobretudo nos países semicoloniais e com a consequente desaceleração da economia mundial. Tais transformações aparecem como necessidade consequente da relação entre centros imperialistas e países da periferia do sistema e urgência de garantir as taxas de lucro máximas no interior do regime de acumulação burocrático da periferia capitalista.

Trata-se também da ativa participação do *Capital Fictício* na economia (Harvey, 2018), obtido pela valorização fictícia de capital relativa de traço especulativo, que tem como sujeitos principais sustentáculos centrais o sistema da dívida, a política dos bancos, o controle do sistema global de crédito e as bolsas financeiras. Na esfera produtiva, esfacelam-se as condições de reprodução da força de trabalho enquanto elo variável da composição orgânica do capital[66], abrindo espaço para a acumulação parasitária, a intensificação das jornadas de trabalho socialmente necessárias e ao aprofundamento do lucro máximo, próprio ao modo de acumulação capitalista de tipo burocrático.

Aqui, a base de produção deixa de ser a eletrônica e passa a ser a microeletrônica, as tecnologias tornam-se cada vez mais móveis, assim como o sistema de vendas, a produção de mercadorias e até mesmo a oferta de serviços. Este modelo de produção é gerido através do que se convencionou chamar de *Modelo Toyotista* (Alves, 2003, Antunes, 2018), que prima pela incorporação ao mercado restrito de trabalhadores

[66] No que tange ao elo fixo da composição orgânica do capital, isto é, a massa de trabalho morto a ser empregada na produção de mercadorias, assistimos a um constante aperfeiçoamento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação que permitem a coalisão entre o que Milton Santos (2013) chamou da ditadura do dinheiro e a ditadura da informação.

dotados da flexibilidade, adaptabilidade e versatilidade inerente ao maleável modelo de produção e de duas condições de ingresso e permanência.

Na atual idade do regime de acumulação, com o sempre presente perigo de crise de superprodução relativa do capital, a ampliação da influência dos fundos financeiros e do capital portador de juros sobre as demais frações da economia é cada vez maior. Cria-se, deste modo, o atendimento artificial (fictício) de problemas concentrados na esfera material de realização do valor e que tendem a financeirizar os demais ramos da economia (isto é, os ramos produtivos como o capital industrial, o capital comercial e a circulação de mercadorias). Esta reestruturação corre de par com o fortalecimento de novas formas de intervenção do Imperialismo na América Latina, das quais sucederam numerosas reconfigurações políticas e institucionais nos últimos anos.

O Brasil vive um processo de crise da frágil democracia democratico-liberal, com o aprofundamento da crise internacional do capitalismo que se estende desde o ano de 2008. Tal crise, desencadeada no coração da hegemonia imperialista mundial, rapidamente desdobrou-se a outras economias pelo planeta e impôs severas consequências no plano macroeconômico mundial. Desde uma perspectiva mais doméstica e local, tendo surgido do estouro da bolha especulativa envolvendo o sistema de hipotecas no mercado imobiliário dos EUA e depois ampliando as chamadas soluções financeiras para a sua contenção, tornaram explícita a maior crise generalizada e de alta escala desde os anos de 1970.

No decorrer da Nova República, a fase de consolidação das chamadas políticas neoliberais no Brasil entrou em pleno curso, sobretudo com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Nesse momento, é já possível perceber um certo deslocamento do eixo neoliberal que passar a variar o seu eixo fundamental para a ênfase na hiper produção e circulação de mercadorias e desregulamentação dos mercados como uma das necessidades próprias do capitalismo pós- anos de 1970. Tal giro tem desdobramento em outra ênfase, a de livre mercado concorrencial, das tecnologias pesadas e da produção para estoque, para o mercado de uma circulação vertiginosa, cada vez mais acelerada que recorre a estratos do setor terciário cada vez mais decisivamente para a realização de valor e profundamente marcado pelos novos avanços da microeletrônica e das novas tecnologias da informação e da comunicação (Antunes, 2018; Netto, 2010).

Esta vereda informacional é, a propósito uma determinação técnica decisiva na construção de uma nova fronteira para as relações entre as cadeias globais de produção e para a esfera de circulação de capital, na medida em que articula, de modo umbilical, o

sistema de crédito e o dinheiro com a informação, assim como a gestão monopólica das finanças globais.

Uma explicação sobre os esteios políticos e sociais que atravessam a experiência da gestão do capitalismo no Brasil nos últimos anos necessita recorrer ao balanço histórico da experiência lulista. Nos governos Lula/Dilma, entrou em cena a expressão máxima do *sistema de freios duplos* (Safatle, 2017) característicos da mediação política da Nova República, com a política de coalisão de classes promovida pelo partido dos trabalhadores, que se assentou, do ponto de vista econômico, em três pilares elementares: política de pleno emprego, maximização de concessão de crédito e políticas de assistência social (Safatle, 2017).

A duplicidade dos freios se refere ao modo como foram sendo freadas todas as iniciativas de radicalização das lutas sociais orientadas pelo socialismo, bem como todas aquelas que se referiam às ofensivas liberais, que colapsariam definitivamente a estrutura da garantia dos direitos sociais no Brasil. Como resultado, uma disputa pelo centro político e por acordos heteróclitos que pudessem manejar conquistas pontuais ao polo do trabalho sem abalar a estrutura férrea e a expansão da exploração e dominação das massas junto ao polo do capital. Assim, o Brasil passou a ser um país cuja política econômica internacional estava alinhada aos interesses do Imperialismo, mas que conservava alguma estrutura estatal pública de importância para o desenvolvimento nas áreas de petróleo e energia, com a Petrobrás, na educação, com a presença das universidades públicas e no setor bancário, com bancos púbicos ou que funcionam em regime misto.

Naturalmente, tais estruturas de Estado continuam a ser largamente apropriadas pelo modo de funcionamento do modo de produção capitalista no Brasil, de modo que a indução do Estado é central para a acumulação desta forma de desenvolvimento do capitalismo. Ocorre, no entanto uma inflexão na retração relativa do Estado, por exemplo, no encurtamento na política de financiamento e de subsídios, fazendo com que os monopólios tenham que financiar a sua intervenção em algumas áreas estratégias. Isto faz com que existam desdobramentos na própria forma de funcionar dos mercados[67].

O período, sobretudo o que antecede o Governo Bolsonaro, foi marcado pelos pactos fisiológicos de conciliação de classes que não apenas não alteraram a estrutura da política econômica adotada nos sucessivos governos, como aprofundou os marcos

[67] É emblemático o caso da fruticultura irrigada no estado de Pernambuco, como pode ser visto em Amorin e Almeida (2015).

subordinação internacional, a hegemonia do latifúndio e das frações da coesão burguesa no Brasil.

Tal cenário de conciliação de classes pode ser interpelado através das lentes da *revolução passiva.* Na esteira de Gramsci, a revolução passiva pode se apresenta como um processamento conservador do impulso nacional-popular. No interior do sistema de freios duplos, parte de uma suposta ideia de da combinação de um componente progressivo com outro regressivo, como nas mútuas desacelerações das polaridades políticas com os freios duplos.

Segundo Modonesi (2018), existem caracterizações do período lulista enquanto revolução passiva e transformismo, através de Ruy Braga e Alvaro Bianchi (2005), como hegemonia da pequena política (Coutinho, 2010a), com consensos estritamente passivos que sustentaram uma contrarreforma para dar continuidade à agenda liberal e também a leitura de Oliveira (2010) que lança mão da compreensão do transformismo, cooptação, desmobilização, caracterizando o período como "hegemonia às avessas".

Seja como for, e dentro do elástico espectro conceitual da revolução passiva, esta se realiza e se faz duradoura, na medida em que é capaz de passivizar, subalternizar e desativar os impulsos nacionais-populares. Contemporaneamente e, sobretudo a partir de 2016, ocorre um processo de investida do polo do capital na desmodalização completa da classe trabalhadora e de destruição do sistema público brasileiro desde a EC 95, até a recente proposta de Reforma Administrativa pelo Projeto de Lei 32 (PL 32, que altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa.

Do ponto de vista da política econômica o modelo lulista esteve em vigor aprofundando as receitas de cunho neoliberal de controle das metas de inflação, estabelecimento do câmbio flutuante e produção de superávit primário (Singer, 2012). Tais medidas foram tomadas diante de um contexto internacional de ascensão acelerada do modelo de produção do imperialismo chinês, com o país passando a disputar com os EUA o posto de centro dinâmico da produção industrial. Tal ascensão repercutiu na comercialização maciça das *commodities* brasileiras, além da alta nos preços dos barris de petróleo que o Brasil comercializava no mercado internacional.

O modelo lulista logrou durante os dois primeiros mandatos alcançar um crescimento econômico que colocou o Brasil como quinta economia capitalista do mundo, aumento da renda de cerca de 35 milhões de pessoas que viviam abaixo da linha

da pobreza[68], além de popularidade recorde no regime presidencialista da Nova República. Tudo isso conservando as bases da grande propriedade agrária, as investidas dos organismos internacionais na política econômica e na educação, além do aprofundamento da agenda empresarial privatista em setores estratégicos onde incidem despesas primárias como saúde e educação.

A erosão do modelo foi iniciada no ano de 2013, quando manifestações massivas tomaram o Brasil. Tais manifestações tiveram como nascedouro as reinvindicações do Movimento Passe Livre e logo depois, terminaram por demonstrar todas os fracassos da política de austeridade fiscal já em vias de aprofundamento pela presidente Dilma Rousseff.

A erosão acelerada dos eixos de sustentação econômica do governo nada mais era do que uma expressão da crise que já começava a se abater sobre o capital e que requeria outras formas de mediação política e de aprofundamento da espoliação da classe trabalhadora na periferia do sistema capitalista. Mais acentuadamente a crise política começou a exercer influência decisiva para a derrubada do governo lulista em seu quarto mandato.

Após um ciclo de governos e de instituição de políticas de governo orientadas a uma maior preocupação social- que nunca correspondeu a uma fração significativa do tesouro nacional- na América Latina e no mundo- cuja inspiração principal foi a experiência social-democrática europeia[69]-, o sistema liberal afirma na atualidade o princípio da desindexação absoluta de receitas para o atendimento das demandas sociais constitucionais[70].

As marcas do Imperialismo nos países de economia burocrática ocorrem através da derrubada cada vez mais progressiva das barreiras territoriais nacionais, da desregulamentação da economia, da precarização das condições de trabalho, da expansão da fronteira agrícola hegemonizada pelo Agronegócio; fatores que redundam na imposição de demandas formativas a serem materializadas pelo campo educacional. Todo esse cenário de transformações encontrou na década de 1990 uma época de profunda

[68] Não é demais recordar que os critérios que definem a linha da pobreza e da extrema pobreza são delimitados pelas próprias agências locais e mundiais do Imperialismo que, em larga escala, legitimam a sua métrica.

[69] É importante afirmar que no Brasil nunca houve a construção de um Estado de Bem-Estar Social, como preconizado pela socialdemocracia europeia.

[70] O atual Ministro da Fazenda Fernando Haddad tem reiterado a discussão sobre flexibilização dos patamares mínimos de obrigação orçamentária da União com Saúde e com Educação; https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2024/06/11/haddad-diz-que-alteracao-de-pisos-da-saude-e-da-educacao-deve-ser-discutido-com-lula-vamos-levar-algumas-propostas.ghtml.

ebulição social e educativa, tendo sido a *Pedagogia das Competências*, em função do *Paradigma da Qualidade Total*, o combustível sociopedagógico das reformas educacionais operadas já nos governos de Fernando Henrique Cardoso.

No atual momento brasileiro, aprofunda-se a influência da doutrina liberal, tendo como uma de suas justificativas ideológicas fascistizantes e autojustificadas em medidas de liberalização da economia[71]. No próprio movimento da História, as ondas de fascistização emergem sempre que se evidencia uma grande depressão econômica e um profundo desencantamento econômico e civilizacional, de modo que sua persistência na sociedade brasileira data das raízes colonialistas, da formação social daí decorrente e da necessidade de impulsionar processos de contrarrevoluções preventivas passivas ou ativas[72] em momentos de crise. A ascenção fascista corre de par com a centralização da força autoritária no poder executivo e no processo de corporativização social. O seu conteúdo econômico está entranhado na defesa, a unhas e dentes, do setor mais reacionário do capitalismo financeiro.

Do ponto de vista político, a gestão da vida social mundial esteve quase sempre alimentada pelas promessas do modelo de democracia liberal. Esse modelo de democracia refletiu, como numa realidade espelhada, o metabolismo socioeconômico e cultural que lhe subjaz: o metabolismo do capital, de tal modo que na democracia liberal é sempre razoável sacrificar a própria razoabilidade democrática em razão das flutuações do mercado.

A gestão da vida social via democracia liberal gerou formas de representação cada vez mais articuladas à dinâmica dos lobbies financeiros e empresariais e das bancadas, convertendo os colegiados legislativos ainda mais em balcões de negócios e de corrupção institucionalizada. A saturação deste modelo é conformada pelos políticos de carreira através da racionalidade cínica[73] (Safatle, 2008), cuja finalidade íntima é, cada vez mais, tornar os processos de participação, escolha e decisão da sociedade civil restritos e uma sociedade civil íntima, de corte ruralista, empresarial e financeiro, governada pelos ditames do mercado, tornando a ampla maioria da sociedade brasileira em sociedade incivil e ampla e cada vez mais crescentemente afastada da possibilidade de exercer

[71] Naquilo que tem sido nomeado de o momento autoritário do neoliberalismo. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2018/10/29/o-momento-hiperautoritario-do-neoliberalismo/

[72] As contrarrevoluções passivas ocorrem como modo de evitar um processo revolucionário latente médio e longo prazo, enquanto as contrarrevoluções ativas são efetuadas com processos revolucionários em curso (Lima, 2009).

[73] O autor recupera a distinção filosófica desenvolvida por Jean-Paul Sartre entre má fé, ironia, hipocrisia e cinismo, sendo este último o modo de operação racional da política parlamentar em crise.

influência decisiva sobre os contextos de influência da política institucional, de modo amplo.

É preciso compreender ainda as portas de entrada e de recepção a essa concepção hegemônica de gestão da vida social no Brasil. Para tanto, cumpre elucidar (num período recente) o papel do Lulismo como modelo de desenvolvimento e gestão social e na aglutinação de interesses antagônicos em torno do modo de produção e de democracia, bem como o seu esfacelamento em 2016 e das reformas que dele se aprofundaram.

O filósofo Vladimir Safatle se refere ao cenário que desencadeou os eventos de 2016 no Brasil como "último capítulo ou história sucinta da decomposição de um país". Para tal elaboração, toma como pontos de partida o panorama histórico no mundo, desde a década de 60, a experiência latino-americana "à esquerda" e as referências às experiências de social-democracia europeia que serviram de alicerce ao que foi construído e depois erigido em 2016.

A gestão da vida social e política latino-americana adotou dois eixos nodais: a) Incorporação Popular Populista e b) Conservação das Estruturas da Democracia Liberal com Incorporação Popular Populista (Safatle, 2017).

A primeira experiência articula o *bolivarianismo* ou *socialismo do século XXI* e tem como representantes Venezuela, Equador, Bolívia e Nicarágua. O caso de maior sucesso é o boliviano, que conseguiu lograr organização institucional "inovadora", crescimento econômico ininterrupto, Estado Plurinacional e maior alcance das consultas de decisão popular. São expressões destas mudanças, o país ter conseguido assegurar em sua Carta Constitucional os "Direitos da Natureza", o reconhecimento das diferentes populações originárias e da diáspora como nações no mesmo território de soberania, além de participação ampla pelo voto (como por exemplo, dos juízes que integram as cortes bolivianas).

A segunda experiência, a da Conservação das Estruturas da Democracia Liberal com Incorporação Popular Populista, tem como representantes Brasil, Uruguai, Argentina, Chile, Peru, El Salvador e Paraguai. Baseia-se em uma política de redistribuição, respeitando o espaço político absoluto da democracia liberal e do modelo econômico vigente através de acordos de conciliação de classes e grupos sociais.

Economicamente, estes países se abriram ainda mais às políticas de cunho neoliberal, com medidas recessivas que ajudaram a aprofundar a crise política e de legitimidade em relação ao conjunto da classe trabalhadora e do campesinato pobre.

O que ambas as experiências possuem em comum é herdarem do contexto pós-guerra a necessidade de disputa pelo centro da política parlamentar (ou centros que governança de coalisão política) conduzindo a um regime de conciliação. Esta necessidade alimentou a chance de construir experiências sociais que se assemelhem às experiências da social-democracia europeia. Assim, as ideologias assumidas em sua radicalidade, sejam elas liberais ou comunistas, começaram a entrar em crise. Com a "ideologia"[74] abandonada, resta o mundo da "Boa Gestão" e do "Governar para Todos".[75]

Nessa forma de administração do poder, permanecem intactos os interesses dos latifundiários, dos patronatos nacionais e internacionais, além das formas renovadas de acumulação primitiva, tão fortemente presente nas sociedades semicoloniais latino-americanas. A integração das classes e grupos subalternizados se dá, nessa medida, sem rupturas com a ordem capitalista vigente. O cenário internacional favoreceu largamente a adoção desse tipo de medidas sociais, tendo como primeiro abalo a Crise de 2008[76].

Será preciso destacar também que, do ponto de vista da governança política, o modelo do pacto de conciliação integra uma estrutura histórica que se estabelece até os dias atuais como regra no cenário político brasileiro. É o pêndulo *Oligarquia-Populismo* (Safatle, 2017). Sendo um pêndulo, oscila apenas entre os seus polos, que, nesse caso, não são necessariamente opostos. A experiência da esquerda no Brasil sempre esteve ligada a estes dois polos e os dois exemplos nos quais a esquerda, em tese, mais avançou em suas proposições estiveram umbilicalmente ligados ao pêndulo. Os exemplos são a era Vargas e a era Lula (entendida como era lulista em seu sentido ampliado). Deste modo, nunca ocorreu um processo revolucionário no Brasil levado a cabo por uma burguesia nacional e seguem pendentes as tarefas democráticas mais fundamentais como a distribuição da terra.

Estas experiências não se distanciaram suficientemente de uma ideia de governo estritamente oligárquica, tendo sido populistas e de conciliação entre classes sociais antagônicas, desenvolveram-se conservando assimetrias históricas. Quando esta estrutura entra em crise, o núcleo duro do *establistment* assume a direção mais visível dos processos

[74] O filósofo Vladmir Safatle afirma que quase chamou a sua obra "Cinismo e Falência da crítica" de "A ideologia nas sociedades pós-ideológicas".

[75] Este cenário representou o estágio embrionário do político ideológico, sendo substituído pelo político gestor. Tendo ganho cada vez mais adeptos no atual cenário político, o exemplo paradigmático dessa perspectiva é o do ex-prefeito da cidade de São Paulo João Dória.

[76] A Crise de 2008 foi, das crises sistêmicas do capital, a mais corrosiva e de difícil recuperação. Ainda é uma crise por ser resolvida e que faz sentir seus impactos mais fortes no contexto atual brasileiro, uma vez que, quando eclodiu nos Estados Unidos, o Brasil tinha sua economia em franca ascensão. Ficou famosa a máxima do então presidente Lula que afirmou que no Brasil não haveria crise, apenas uma "marolinha".

políticos, uma vez que sempre permaneceu em sua direção. Aqui, o conceito está compreendido como território de coalisão e conciliação de interesses antagônicos, que adota como eixo articulador e de sentido o líder populista.

O Lulismo, como estratégia de desenvolvimento e gestão da vida social no campo e na cidade, esteve articulado em torno de três eixos fundamentais: 1) *Sistema de proteção social*, materializado em políticas de governo; 2) *Aumento real do salário mínimo*, na relação com o aquecimento do mercado interno e da *política de pleno emprego*; e 3) *Incentivo ao consumo*, substanciado pela ampliação do acesso ao crédito e em parte pela política do Bolsa Família (Singer, 2012; Maringoni; Medeiros, 2017).

Em um curto período, mostrou-se extremamente frágil o sistema de proteção social aperfeiçoado no Lulismo mas que se direcionava a uma parcela sempre muito minoritária do próprio orçamento nacional[77], o aumento real do salário mínimo ocorre com a maior fração dos empregos gerados no Brasil pagando, no máximo dois salários mínimos (Singer, 2012) e as políticas de crédito esbarrando nos limites econômicos que passaram a vigorar no Brasil com a acentuação da crise do capital internacional.

Não é propósito deste momento do texto explorar ainda mais os limites internos dessa estratégia de desenvolvimento, embora elas sejam abundantes. Basta que recuperemos as razões políticas que levaram à queda do governo Dilma, dada a conjuntura nacional e internacional e dadas as decisões macroeconômicas por ela adotadas.

Outro aspecto a ser ressaltado no período de crise política e institucional na década de 2010 é o tímido avanço da participação da renda das famílias no aquecimento do consumo interno nacional, as políticas de expansão de crédito e a pretensão não realizada de um amplo processo de reindustrialização do país. A tendência a uma maior participação da indústria de transformação no PIB brasileiro foi cabalmente revertida nos dados econômicos de 2024.

A metodologia de cálculo do PIB atualmente utilizada pelo IBGE no Brasil subdivide a economia em três setores: a agropecuária, a indústria e os serviços. Neste último setor estão o comércio e os bancos, comunicações, transportes e outros. A agropecuária participa em 7,1%; a indústria participa em 25,5% e os serviços participam

[77] O presidente Lula é quem assevera tal premissa ao afirmar que; “Cuidar dos pobres é barato. Incluir o pobre no orçamento não custa nada. E ainda dá retorno. Enquanto o rico custa caro e ainda dá golpe”. Disponível em: https://twitter.com/lulaoficial/status/1237458901563555843

na vultuosa soma de 67,4% do PIB. Tais dados são acompanhados pelo aumento do rendimento mensal familiar, de um aumento no consumo da classe média. Todavia, a participação das famílias que extraem renda do trabalho social é apenas de 46,0% (ou 99,2 milhões) em 2023.

Se aqui o marco de 2016 aparece ressaltado, significa apenas que tal coisa coincide com o processo de construção da BNCC, em um momento em que as contradições políticas, institucionais e econômicas no Brasil se mostravam sobressaltadas. Não implica, portanto, que tenha havido uma ruptura com o antigo estado de coisas na política educacional brasileira, sob a égide dos reformadores empresariais da educação.

Do ponto de vista nacional, a ofensiva das políticas de austeridade tem materializado um conjunto de reformas[78]. Aqui, as mudanças em relação ao Estado, frente à crise econômica e institucional se apresentam diluindo os elementos de consenso, fazendo valer a face mais autoritária das estratégias de intervenção do Estado. Daí redundam processos de aprofundamento do autoritarismo para formas históricas simpáticas ao fechamento de regime político. Na escala social, as três principais reformas, dentre inúmeras outras que depois foram adotadas inclusive na vigência da Pandemia da Covid-19, são:

1) **EC 95**: Emenda à Constituição nº 95, de 2016 (PEC do Teto dos Gastos Públicos, nº 55/2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências);
2) **Reforma Trabalhista**: Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho;
3) **Reforma da Previdência Social** Emenda constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019, que altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias.

[78] A esse respeito, uma declaração emblemática do presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia: "Congresso não é obrigado a ouvir o povo" ao referir-se aos direitos sociais que passariam a caber cada vez menos no orçamento público. Disponível em: https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/reeleicao-de-maia-para-presidencia-da-camara-faz-frase-enganosa-voltar-a-circular/

A primeira reforma assume um caráter matricial, uma vez que determina o congelamento dos investimentos públicos (Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União), ou das chamadas despesas econômicas primárias durante vinte exercícios financeiros (20 anos), congelamento este que pressupõe o estrangulamento dos fundos públicos para a manutenção da taxa de lucro da elite rentista brasileira.

O tesouro nacional brasileiro é hoje, em sua maioria, destinado a juros e amortizações da dívida pública. Estes interesses não são suprimidos pela EC 95, que autoriza gastos do governo com empresas estatais não dependentes, despesas eleitorais e a continuidade da alimentação do sistema da dívida pública brasileira.

No cenário de rearticulação da ofensiva neoliberal que se seguiu ao governo de Michel Temer e sua "ponte para o futuro" a antiga lei de Responsabilidade Fiscal ter seu escopo ampliado no sentido da contenção das despesas públicas. Deve-se a isso a sua transmutação em Emenda à Constituição Federal, que possibilitou o revigoramento do sistema da dívida pública brasileira como âncora fiscal do Estado brasileiro durante aos vinte anos subsequentes ao ano de 2016.

Não se registra em nenhuma nação um paralelo a essa medida adotada pelo governo brasileiro, de tal modo que ela inviabiliza não apenas o orçamento da garantia dos direitos primários fundamentais, senão o próprio funcionamento das universidades e escolas públicas brasileiras. Também o próprio PNE e mesmo o próprio FUNDEB estiveram comprometidos não apenas em suas metas de financiamento, senão na execução de todas as iniciativas previstas para os próximos anos[79].

A Reforma Trabalhista opera no sentido de flexibilização da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e tem repercussões diretas para o hiato entre o aprofundamento da jornada de trabalho, pela espoliação dos trabalhadores e as condições de estabilidade, condições de trabalho e remuneração.

Como uma tendência do modelo de gestão toyotista, a desregulamentação da economia, a perda de garantias trabalhistas fundamentais e a oficialização de que "o

[79] No dia 21 de julho de 2020, foi aprovado em segundo turno a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 15/15, que versa sobre o que torna permanente o Fundo de Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb) e eleva a participação da União no financiamento da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. Uma de suas contradições fundamentais e ainda não resolvida nos marcos da própria aprovação, segue sendo a vinculação consequente do custo aluno-qualidade (CAQ) frente ao atual cenário econômico e as metas fiscais do governo brasileiro. A esse respeito, pode ser consultada a matéria disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/678250-camara-aprova-pec-do-novo-fundeb-em-2o-turno-e-amplia-verba-federal-na-educacao-basica/

negociado junto a patrões e empregados vigora sobre o legislado" são marcas fundamentais da atual reforma.

Nesse sentido, sofrem profundas alterações tanto as funções melhor remuneradas quanto aquelas que já se encontram precarizadas, haja visto que a medida promove uma maior rotatividade no mercado, demissões, aumento da jornada de trabalho e trabalhos intermitentes. Aprofunda-se, particularmente nesse âmbito, o assédio contratual no trabalho, que tende a produzir assédio e espoliação cada vez maiores entre os trabalhadores.

São expressões da atual reforma a permissão para gestantes/lactantes trabalharem em lugares insalubres, o pagamento aos trabalhadores com alimentação e moradia no campo, além da total ausência de estabilidade no emprego. Como é possível inferir, os territórios camponeses tenderão a sofrer mais com as mudanças ocorridas na Reforma Trabalhista, que altera mais de 100 pontos da Consolidação das leis do Trabalho (CLT).

Como medida de aprofundamento da Reforma Trabalhista no Brasil, foi aprovada a lei de Terceirização Irrestrita (Lei 13.429/2017), que permite a terceirização não apenas das atividades-meio (já anteriormente disciplinadas em lei), senão também todo o conjunto de atividades-fim desenvolvidas no sistema público brasileiro como um todo.

A Reforma Previdenciária está no conjunto de reformas implementadas, tendo sido amplamente divulgada como possibilidade de salvação das contas públicas no Brasil pela grande mídia televisiva, de rádio, impressa e digital. Com a reforma da previdência, aumentaram-se as alíquotas de contribuição e tempo corrido até o momento da aposentadoria dos brasileiros (as).

A Previdência Social compõe, junto com a Assistência Social e a Saúde, o chamado tripé da constitutivo da Seguridade Social no Brasil. As receitas previdenciárias se mostraram ao longo do tempo uma fonte superavitária de recursos para a União, contrariando a narrativa de déficit, que é significativamente mais corrente no cotidiano e nos usos políticos das questões pertinentes ao debate sobre Previdência Social.

Sinalizamos como um dos fatores de desfinanciamento da Previdência Social a própria Reforma Trabalhista, na medida em que impede a garantia do emprego estável e, por conseguinte, a contribuição equilibrada e duradoura aos fundos previdenciários extraídos do trabalho social.

Como advertência, é necessário sinalizar para a premissa constitucional que normatiza a execução do orçamento da Previdência Social a ser realizada de maneira separada do conjunto orçamentário geral da União. Tal medida nunca foi cumprida e, de

modo contrário, vem sendo reiterada, ano após ano, a vinculação de receitas previdenciárias a outros setores da destinação orçamentária, como por exemplo, para juros e amortizações da dívida pública.

As mudanças realizadas desconsideram totalmente as disparidades de expectativas de vida no Brasil e as diferenças socioterritoriais da relação com o trabalho. Também o valor integral da aposentadoria deixa de ser um direito consolidado, para estar condicionado ao aumento do tempo de contribuição e ao trabalho social. A Previdência Social é uma das fontes de desvinculação de receitas da União (DRU) para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública negociada com o capital financeiro, que, na crise capitalista hoje vivenciada, necessita manter suas taxas de lucros e manejar formas de minar as reservas e direitos previdenciários.

A Nova Previdência Social, ainda que não tenha conseguido oficializar-se enquanto regime de capitalização, como pretendido pelo então Ministério da Economia, passará a exigir no mínimo 62 anos de idade das mulheres e 15 anos de contribuição e no caso dos homens, 65 anos de idade e 20 anos de contribuição. O antigo tempo mínimo de contribuição, de 15 anos, permanecerá apenas para homens que estiverem filiados ao RGPS antes de a emenda constitucional entrar em vigor.

No que tange à categoria dos professores (as), serão 25 anos de contribuição e uma idade mínima de 57 anos para as mulheres e de 60 anos para os homens. De modo geral, outra alteração termina por minar significativamente as receitas das aposentadorias depois da reforma. Trata-se da base de cálculo dos valores a serem pagos aos aposentados (as), que passará por uma variação. No antigo regime, tais receitas eram calculadas tomando por base as 80% maiores contribuições efetuadas desde o mês de julho de 1994. Com a reforma previdenciária, a base do cálculo incidirá sobre todas as contribuições efetuadas a partir do mesmo período.

Existem ainda inúmeras outras alterações no texto constitucional sobre a previdência Social que passaram a vigorar desde a reforma. Destacamos aqui também as pensões por morte, cujas regras foram significativamente alteradas como o pagamento sendo feito em apenas 50% do valor total da aposentadoria, acrescentando-se 10% a mais para cada dependente.

A reforma previdenciária afetará diretamente muitas localidades camponesas que têm suas fontes de receita em aposentadorias, assim como em atividades relacionadas ao setor primário e de comércio de pequeno porte. A propósito do campo brasileiro, nas

últimas décadas, vem crescendo a influência dos setores produtivos articulados à agricultura industrial/patronal.

Esse crescimento vem sendo municiado pelos diferentes governos que assumiram a presidência da república através do financiamento de insumos, fertilizantes, ampliação da capacidade de produção agrária, entre outros. Paralela e consequentemente, isso diminui o espaço da agricultura familiar, que possui capacidade de circulação para integrar a maior parcela da alimentação dos brasileiros e que, historicamente tem função estratégica no barateamento dos preços na cesta básica dos trabalhadores rurais e urbanos (Oliveira, 2003). A gestão da água é igualmente importante no cenário pós-2016, uma vez que a gestão da água, mais do que nunca, tende a intensificar as investidas no atual arranjo produto hegemônico nos territórios camponeses pela expropriação de terras.

Voltaram à tona as discussões sobre a privatização dos principais mananciais de água doce do Brasil, como o Aquífero Guarani. Como exemplo nacional de desmonte de serviços básicos, temos o caso da gestão neoliberal das águas do estado de São Paulo e a recente privatização do saneamento básico e das águas pela Lei 3.261/2019. O exemplo mais emblemático de desdobramentos no âmbito da expropriação e aferição de renda da terra dos camponeses com grandes projetos hídricos é o da Transposição do Rio São Francisco, cuja análise pormenorizada pode ser vista em Melo (2020).

A reboque do modelo de agricultura industrial, capitaneada pelo agronegócio- que não diminui o peso da semifeudalidade nas relações de trabalho no campo-, e da gestão das águas, atrelada ao modelo de produção agroexportadora e privatista, várias medidas vêm sendo discutidas, como o Projeto de Lei nº 6.299/2002, que permite mudanças na fiscalização e no controle dos agrotóxicos no Brasil. A medida possibilita a entrada de agrotóxicos que são proibidos em inúmeras partes do mundo, com exceções raras, como o Brasil, e vem acompanhada ainda da proibição da venda de alimentos orgânicos em supermercados.

No campo das movimentações sociais em torno do cenário político instituído, ocorre hoje no Brasil a criminalização das resistências protagonizadas pelos movimentos sociais e por qualquer grupo ou corpo político que tenha interesses análogos às causas sociais populares. A luta dos povos camponeses com tomada de terras cresce em todo o Brasil, assim como a violência de Estado que procura de todas as formas aplacá-la.

Essa repressão se dá através de três fatores, sendo eles o braço armado do Estado brasileiro, que, ainda que não assuma o protagonismo oficial da agenda do Estado brasileiro, garante-lhe retaguarda e a já conhecida segurança nacional; o patrulhamento

ideológico crescente, que produz uma vigilância sobre as reivindicações sociais pela violência física e simbólica; e, como aparato legal, a Lei Antiterrorismo – Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016, que criminaliza a ação de movimentos sociais que se rebelem frontalmente contra qualquer das gerências do Estado capitalista.

Esta ambiência corre de par com a superexploração da força de trabalho, com o trabalho semifeudal em tantos territórios urbanos e camponeses no Brasil, chegando às vias de trabalhos análogos à escravidão: pela negação do acesso a políticas públicas, como desdobramento da política de austeridade que afeta dimensões significativas da vida no campo, como a questão agrária e a política de assentamentos; como também pela política de extermínio camponês, quilombola e indígena alimentada pela ideologia fascista. Tais variáveis de dominação no campo culminam com as preocupações educacionais, que, do ponto de vista nacional, têm significado a erosão quase completa da política federal de Educação do Campo.

Se quisermos compreender a verdadeira extensão dos nexos e das influências que as reformas educacionais passarão a exercer no campo e na Educação do Campo, faz-se necessário, ainda que de maneira telegráfica, compreender o histórico recente e os princípios que orientaram a consolidação neoprodutivista e alinhada ao modelo de gestão toyotista do capital. Tais princípios ofereceram forma mais bem delineada à cruzada empreendida pelos reformadores empresariais na educação básica e superior no Brasil, tendo se balizado, assim como no campo social, por um cenário de profundas e regressivas reformas implementadas em um cenário de *soluções definitivas*.

Assim, as renovações das metas das organizações multilaterais do imperialismo com os sucessivos adiamentos dos chamados objetivos de agenda global, são uma expressão mundial do crônico adiamento do atendimento de tarefas democráticas históricas atrasadas no Brasil. São exemplos dessas tarefas atrasadas, a erradicação do analfabetismo, a universalização do Ensino Fundamental, a expansão com qualidade do Ensino Superior e tantos adiamentos do PNE nos últimos anos. Desta maneira, e em conformidade com a mesma canção, o povo brasileiro vê que “o dia mais honesto cada vez chega mais tarde”, em um proléptico futuro.

6. 2 – O momento de exceção curricular

Esta seção sinaliza para a dimensão educativa e pedagógica que orienta a construção do presente trabalho e o faz recorrendo à ideia de "exceção" como uma chave que alimenta de coesão e sentido uma das frentes deste trabalho. Trata-se de compreender as atuais reformas educacionais brasileiras (implementadas e em curso) como orbitantes das reformas sociais implementadas e exercendo-se, em larga medida, como correspondentes educacionais e pedagógicas de um momento de exceção pedagógica.

O momento de exceção curricular pode ser caracterizado, em linhas gerais, como tributário das políticas regressivas do Estado brasileiro que, cada vez mais necessitam do uso da força como modo de garantir as reformas necessárias a uma maior liquidez para a acumulação capitalista das frações da coesão burguesa brasileira. Assim, tanto no plano social, quanto no plano educacional, avançam reformas que afastam ainda mais a sociedade civil no centro de participação e decisão da política, acentuam processos de vigilância ideológica e conduzem a uma desmodalização completa da classe trabalhadora, do sistema público e, em especial, da educação.

Ao utilizarmos a expressão exceção não deixamos de considerar que nas colônias e semicolônias dos centros imperialistas tal lógica é um motor permanente de desumanização e de mediação necessária aos interesses da reprodução capitalista. Queremos, todavia, assinalar que as próprias mediações superestruturais das formas liberais da democracia burguesa entram em choque com as necessidades da dinâmica infraestrutural historicamente necessárias para lidar com a crise sem precedentes do bloco histórico. Desmobilizam ativamente, neste sentido, suas habituais mediações institucionais e asseveram o uso ampliado da força como agente capataz dos interesses de acumulação e do avanço das reformas de maneira ainda mais acelerada.

Não por outra razão existiu nos últimos anos a instabilidade crescente entre os governos em toda a América Latina e também reformas educacionais estruturais[80] em todos os níveis educacionais, assim como no Brasil.

É com o advento das reformas necessárias à ordem imperialista que o Estado atua mais visivelmente como classe e como aparato militar burocrático, maximizando sua própria "norma" de exceção. É nesse momento que a supremacia da força se coloca ela própria pela imposição crua e pela urgência. A exceção inerente às contrarreformas

[80] https://esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=18905

legitima a tônica da contrarrevolução preventiva, de modo que a "contrarreforma e a restauração estão para a extrema direita da revolução passiva como a revolução radical-jacobina está para a extrema esquerda" (Modonesi, 2018, p. 104). Para Coutinho (2010a), nunca houve revolução burguesa no Brasil, o que faz com que o Estado assuma a forma de "contrarrevolução prolongada", acionada mais decisivamente em momentos de crise.

Deste modo, é mais simples explicar a exceção como sendo a regra, mas uma regra que se assevera em momentos de crise do capital, fazendo crer que toda institucionalidade está a cair, quando na verdade são seus pilares que recorrem ao extremo da abreviação dos consensos mediante o uso da força do Estado em meio à agudez demonstrada pela crise do capital.

A esse respeito, e em particular no que toca à BNCC, as metas do PNE ficaram subordinadas às estratégias de metas, uma vez que estas se referiam diretamente ao processo de avanço da BNCC e os professores (as) foram submetidos e uma lógica de cerceamento da participação em relação a esta reforma educacional. De modo contrário, o empresariado dos monopólios do setor educacional se constituíram como agentes íntimos na arena de influência sobre a BNCC, como também seus formuladores/revogadores ativos.

Assim, não é difícil constatar que paralelamente ao conjunto de reformas operadas no campo social, ocorreram reformas educacionais que sustentaram as prioridades econômicas, políticas e sociais mais amplas, pela implementação de reformas que estão a agir sobre todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro.

Insistimos que o caráter destas reformas apresenta-se como estrutural para a educação básica brasileira, uma vez que sinalizam para uma reconversão dos fluxos dos itinerários pedagógicos em relação às suas rotinas, tempos, espaços, financiamento e currículo.

Aqui, mais uma advertência se faz necessária: em relação à escalada liberal na educação pública, existe um processo de continuidade e não de corte em relação ao cenário educacional dos últimos vinte anos, com suas diferentes composições governamentais e ministeriais. Assim, a lógica de exceção atua maximizando as mediações necessárias ao aprofundamento das contrarreformas na educação, não inaugurando-as. Desde o governo FHC, e através dos governos Lula e Dilma, consolidaram-se algumas linhas mestras da intervenção estatal no âmbito das políticas educacionais no Brasil, a saber:

> 1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio. 2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego. 3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação. 4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos. 5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado (Andrade, 2009).

As principais iniciativas daí decorrentes foram a construção do FUNDEB, a articulação da política nacional de Educação em Tempo Integral e os processos de descentralização relativos à gestão educacional no Brasil. O atual momento enfrentado pelo Estado brasileiro é de desfinanciamento mais agressivo do sistema público e da educação brasileira, o que acarreta consequências de grande importância aos territórios camponeses. Assim, ocorre uma reprodução ampliada de uma versão erodida do próprio modelo educacional consolidado ao longo dos últimos anos.

Tomemos, uma vez mais, como exemplos mais gerais e emblemáticos as permanências entre a política de reformas empresariais da educação operadas nos anos de 1990 pelo governo FHC e que se constituíram como núcleos duros dos governos Lula-Dilma, sendo aprofundadas na política ministerial do Governo Bolsonaro e agora no Governo Lula[81]. Trata-se, em primeiro lugar, da centralização federal das decisões de maior importância para a política educacional e da manutenção das âncoras fiscais neoliberais que operaram durante muito tempo através da desvinculação das Receitas da União (DRU) e da desvinculação das Receitas de Estados e Municípios (DREM)-findadas somente no ano de 2009, no que tange às verbas educacionais (Davies, 2016).

Do ponto de vista da agenda econômica, o pacto fiscal operado nos governos liberais e social-liberais seguiu um denominador comum, comportando em si variações com algum nível de incongruência. Foi assim que mesmo naquilo que significou avanço no campo educativo, como a EC 59, as medidas de desoneração tributária ou renúncia fiscal redundaram em efeitos corrosivos sobre as receitas municipais e estaduais, enfraquecendo a própria noção de pacto federativo. Em um momento de ebulição econômica e política, como foi o de 2007/2008, a crise internacional do capital teve desdobramentos em 2012/2013 no Brasil, quando as renúncias de receitas tributárias/previdenciárias/creditícias do governo federal atingiram um montante de R$

[81] O orçamento do Ministério da Educação no governo Lula é 305 milhões de reais menor comparado ao governo Bolsonaro.

216,5 bilhões, superiores às despesas federais em educação (R$ 66,5 bilhões) e saúde (R$ 77,3 bilhões) (Davies, 2016).

Os grandes programas de fundos para a educação gestados ao longo dos governos FHC e Lula-Dilma (FUNDEF e FUNDEB) não realizaram uma ampla interlocução com as necessidades mais prementes de estados e municípios (sobretudo o FUNDEF), embora estes fossem os maiores financiadores de ambos os fundos, tendo sido realizado um financiamento com poucos novos recursos (no que cabe à complementação federal). Em que pese o aumento de matrículas federais nos últimos governos do PT e a conquista do piso salarial nacional, regulamentado pela Lei 11.738, tornou-se evidente a ainda baixa participação federal nas matrículas da educação básica e a base de financiamento do piso salarial considerando um nivelamento por baixo, tendo o baixo patamar como referência para a política (Davies, 2016).

Como se verá adiante, o novo conjunto de ajustes fiscais a que tem sido submetido o Estado brasileiro não apenas inviabilizará a valorização dos profissionais da educação básica, como também outras antigas e ainda persistentes marcas do sistema educacional brasileiro, como o problema do analfabetismo, as condições infraestruturais da educação básica e a formação continuada de professores.

Podemos citar ainda a expansão privada no ensino superior realizada no governo FHC e aprofundada nos Governos Lula e Dilma através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), além do caráter fragmentário e não permanente de iniciativas suplementares para a educação básica como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Transporte Escolar, e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tais iniciativas não se consolidaram como permanentes e integradas a uma política educacional de Estado mais ampla, operando na manutenção de um padrão político percorrido ao longo dos anos.

Em contrapartida, permanecem as políticas de avaliação em larga escala, que periodicamente alteram os seus nomes e tratam de introduzir indicadores e ajustes pontuais, mas que conservam a lógica de avaliação federal, conformando um regime de mensuração e responsabilização das escolas e professores da educação básica através de índices de desempenho oriundos das demandas do mundo empresarial e suas demandas locais para o setor educacional. Tais políticas ganham novo fôlego com o advento da BNCC e passam a exercer um sobrepeso ainda maior na organização geral do trabalho pedagógico no Brasil, conforme já havia anunciado duas décadas atrás Freitas (1994).

A este propósito, uma importante permanência na definição dos limites internos das políticas educacionais é a atuação dos reformadores empresariais da educação como uma constante histórica. Assim, com as flutuações próprias ao sistema de acumulação capitalista e de suas formas educativas institucionais, o ideário da formação de indivíduos prático-utilitários sofre também diferentes intercursos ao longo do debate curricular.

Tal formação prático-utilitária se confronta com a lógica de formação integral e emancipatória, como discutida por Mezsáros, na medida em que restringem o acesso ao acervo de conhecimentos historicamente acumulados, bem como impossibilitam a mobilização de tais conhecimentos em direção a uma formação orientada à transformação social. O capitalismo monopoliza o elenco da apreensão humana que constitui o patrimônio material e imaterial necessário à intervenção empírico-analítica e social. Portanto, a apreensão de tal acervo, como nos lembra Saviani (2008) é critério de liberdade. Deste modo, a não garantia desta apreensão impossibilita saltos em novas etapas totais de conhecimento para a classe trabalhadora (Manacorda, 2010).

Dado o esgotamento histórico do projeto civilizatório do próprio capital, suas mediações educacionais só podem ser feitas em função da construção de indivíduos plásticos e adaptados ao mundo do trabalho desresgulamentado e, no caso brasileiro, a uma inserção subordinada ao padrão imperialista internacional.

Aqui, situamos o esvaziamento civilizacional do capitalismo como sendo o ponto de impulso do problema da *decadência ideológica* burguês, uma vez que, se deixa de ser o legado humanista, dialético e histórico o elemento fundamental que sedimenta um projeto de classe em função do futuro; no sistema educacional precisa ser a redução à aquisição de habilidades e competências como direitos mínimos de aprendizagens a "base" para a educação. Assim, opera-se uma homogeneização e controle do currículo por parte do empresariamento da educação, produzindo uma padronização não dos conteúdos da formação, mas de suas valências procedimentais e atitudinais em função da contínua adaptação ao mercado.

Do ponto de vista da cartografia política e pedagógica camponesa, os últimos anos foram demarcados, como já dito, pelo avanço da Agroindústria e, em particular, do Agronegócio como célula fundamental da política agroexportadora do Brasil e de suas correspondências nos espaços políticos do poder executivo e do poder legislativo, como modo estratégico de circular o circuito da influência política frente ao cenário de crise, de aprofundamento da exploração e da necessidade de manter viva a relação assimétrica

fundamental para o imperialismo entre o campesinato pobre e latifúndio pela concentração da grande propriedade agrária (Guimarães, 1981; 2005).

Essas estratégias foram cada vez mais perceptíveis nos governos Dilma, com o crescimento exponencial da bancada ruralista no congresso nacional e as influências privadas na educação básica e superior. Havia ali uma preocupação em se apropriar da Educação do Campo, já profundamente influenciada por movimentos populares e camponeses[82]. Uma das expressões fundamentais do regressivo cenário de aprofundamento da agenda educacional nacional sobre os territórios camponeses tem sido o fechamento/nucleação das escolas do campo no Brasil, assim como o arranjo precário e polivalente que é marca distintiva da formação em nível superior de quase totalidade dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

As formas de experienciar os conflitos e as resistências nos territórios campesinos ganham uma nova complexidade com a implementação das reformas educacionais no Brasil. Ainda no campo educativo, o cenário de 2016/2017 aprofunda um momento pedagógico de exceção com o aprofundamento das políticas de corte liberal para a educação, que sinalizam para processos de decisão curricular e pedagógica cada vez mais centralizados e sem participação da sociedade civil (apenas da sociedade civil íntima e privatista, como já mencionado).

Já foi dito noutro momento deste texto que as características mais fundamentais do aprofundamento da crise terminal do capital monopolista na educação são a desvinculação das condições objetivas da oferta educacional e o rebaixamento civilizatório que se expressa nas diferentes formas de controle da organização sistêmica do trabalho pedagógico. Uma e outra coisa são expressões daquilo que a literatura marxista tem vindo a classificar como o processo de *decadência ideológica burguesa*, no momento histórico em que o capitalismo não reúne em torno de si as condições necessárias para continuar cumprindo um papel civilizatório. Assim, correndo de par com o inevitável processo de destruição das forças produtivas, a desentelectualização programada necessita ser oficializada como uma política de contenção ideológica, de contrarrevolução passiva e de rebaixamento do currículo da "formação completa e integral", conforme sinaliza o texto da LDB.

Ora, essas duas determinações fundamentais e também mais amplas que orientam uma caracterização geral para este trabalho são também vividas desde os territórios

[82] Em que pese a sua capitulação massiva frente à conciliação de classes estabelecida nos governos lulistas.

camponeses de maneira ainda mais aprofundada, dado que no campo se condensam as contradições mais explosivas e também mais imediatas no interior da crise do capital monopolista. A sua derrocada é, em larga medida, evidenciada pela agudização da luta de classes no campo, assim como pela expansão de regimes de precarização e de barateamento já antes conhecidos pelas escolas localizadas nas áreas rurais e na lógica curricular que disciplina a oferta de educação escolarizada no interior desses territórios.

É deste modo que a já sempre prejudicada oferta de escolarização nos territórios camponeses, o aligeiramento da formação humana, o rebaixamento curricular, as péssimas condições de trabalho e de infraestrutura, além do fato de que as redes de ensino e as unidades escolares serem quase sempre sujeitas a toda a sorte de programas e projetos educacionais de baixa qualidade, como uma janela para os conglomerados e institutos educacionais entrarem em campo aberto. Desde os anos de 2016 e 2017, com o conjunto de reformas sociais educacionais que entraram em curso na educação básica e superior brasileira, tem vindo a ocorrer o fechamento maciço não apenas de escolas do campo, senão de escolar urbanas, o que tem sido contraposto por diversas lutas estudantis e docentes em todo o país.

Aquilo que antes era a tônica e o patamar mínimo de garantia da oferta educacional passa a se espraiar como regra geral e generalizada a todo o sistema educacional em um continuum de medidas no campo social e educacional de perda de direitos. Esse é o ângulo fundamental sem o qual uma compreensão da relação entre a hegemonia dos reformadores empresariais da educação e a BNCC estaria borrada.

A esse respeito, é necessário que recuperemos a experiência que deu vazão à entrada do projeto dos reformadores empresariais no Brasil, que remonta ao contexto norte-americano. Se preferirmos, os *corporate reformers*, termo criado pela pesquisadora Diane Ravitch (2011) que designa um conjunto de "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" (Freitas, 2012).

O desenvolvimento desta formulação no campo educacional norte-americano obedeceu às linhas fundamentas que, alguns anos depois, puderam ser verificadas na prática na educação brasileira: "educação baseada em resultados", "com expectativas

elevadas para todas as crianças", "recompensas e sanções para as escolas individuais" e "maior decisão baseada na própria escola".

Um exame mais cuidadoso dessas prerrogativas dará conta de que quanto à educação baseada em resultados, a educação brasileira já se encontrava antes completamente enredada nessa frente: da influência das avaliações de larga escala que hoje se expressam principalmente por Enade, Enem, SAEB e a Provinha Brasil. Todas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e que também legitimam e alimentam índices internacionais como O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que é uma rede mundial para avaliação do desempenho dos estudantes e das escolas, realizado trienalmente. Uma agência do imperialismo global regula o programa, a saber a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A ideia de "expectativas elevadas para todas as crianças" guarda consonância com a atual denominação de "expectativas de aprendizagem preconizada na BNCC e na Reforma do Ensino Médio e reduz o horizonte curricular do alunado às possibilidades mais rápidas, dinâmicas e pragmáticas no mundo do trabalho desregulamentado.

Por sua vez a ideia de "recompensas e sanções para as escolas individuais" se materializa no Brasil com o projeto de financiamento articulado ao desempenho das escolas nas avaliações, assim como a política de bonificação docente que funciona como uma das veias abertas da desarticulação na categoria.

Por fim, destacamos a premissa de "maior decisão baseada na própria escola", coo sendo aquela mais incompreendida e que carrega mais sutilezas na sua oficialização na educação básica brasileira via influência dos reformadores empresariais da educação. No contexto norte-americano, tratava-se de um *lobbie* ativamente produzido por empresas educacionais interessadas na venda de pacotes educacionais frente a escola e a comunidade escolar, baseada na ideia de flexibilização, autonomia dos pais e da comunidade na educação dos seus filhos e em como cada escola era responsável direta pelo seu desempenho no interior do sistema educacional. O avanço dessas ideias nos EUA se deu mediado por "métodos enganosos de análise de dados, distorção de dados e resultados de relatórios, e supressão de evidências contrárias. Além disso, foi amarrada a esquemas equivocados para "reformar" a educação – esquemas que, se aprovados, podiam prejudicar seriamente as escolas americanas" (Berliner E Biddle (1995) apud Freitas, 2012).

O discurso de descentralização no Brasil perpassou o âmbito econômico com a descentralização das responsabilidades operativas no sistema educacional, traduzida, por exemplo, na municipalização na educação nacional, no entanto, colocou sob insegurança econômica inúmeros municípios. Da mesma maneira, o centro decisório das políticas educacionais permanecia sendo a esfera federal. No caso dos reformadores empresariais da educação, a ideia de empoderamento das comunidades educativas não pode ser dissociada da *meritocracia* e da *responsabilização*, como mecanismos priorizados pela perspectiva *gerencialista*.

No que tange à BNCC, essa prerrogativa se une à ideia do mérito, da gestão de talentos e do fomento a ideologias empreendedoras (Macedo, 2014) para afirmar que são os interesses dos estudantes que devem governar a oferta educacional, estabelecendo, passo por passo na educação brasileira, a perspectiva do indivíduo como medida do processo curricular.

Se nas reformas baseadas no *Paradigma da Qualidade Total*, a base científica adotada pelos reformadores empresariais repousava fundamentalmente na psicologia behaviorista, na neurociência e nas ciências da informação (Freitas, 2012), agora também se adotam de maneira aberta esquemas conceituais baseados na premissa das competências sócio-emocionais e em ideia mais ou menos abrangentes de empreendedorismo. Aqui há uma clara referência ao "aprender a empreender" como missão formativa desencadeada pela mobilização dos diferentes tipos de competências em um mercado de trabalho cada vez mais flutuante, inseguro, simplificado e precário.

As consequências de um tal modelo são, para Freitas (2012; 2018) são a responsabilização, meritocracia e a consequente privatização da educação brasileira. A respeito dessa última noção, considerando formas diretas de privatização como mudanças nos aportes financeiros (privatizações exógenas), como também mudanças na arquitetura conceitual da escola brasileira (privatização endógena).

O mecanismo catalisador das demandas dos reformadores empresariais da educação hegemonizado no Brasil foi o Todos Pela Educação (TPE), surgida em 2006, como uma organização não-governamental, autodeclarada sem fins lucrativos, mas que movimenta um mercado educacional e editorial vultuoso com a venda indireta de pacotes educacionais, consultorias, livros didáticos, etc, por parte dos seus signatários. A organização declara a não vinculação a partidos políticos, embora exerça importante

pressão sobre as decisões do poder legislativo e executivo no Brasil, estando alinhados às frações agrárias e comercial da burguesia brasileira.

De um modo mais amplo, é possível afirmar, na linha de Martins (2009) os objetivos centrais dos empresários são:

> diluir as formas de identificação do trabalhador com a sua classe através do estímulo ao chamado individualismo como valor moral radical, fortalecendo a ideia de cidadania ativa circunscrita à noção de voluntariado, através de incentivos à criação de demandas cada vez mais específicas e desconectadas do mundo do trabalho; (b) reordenar o papel das organizações da sociedade civil pré-existente para torná-las instrumentos de difusão da nova sociabilidade, fortalecendo a noção de sociedade civil ativa; (c) incentivar o surgimento de organizações de novo tipo em condições de atuar na execução das políticas sociais, fortalecendo o capital social das comunidades e os modelos de descentralização participativa rumo à formação da chamada sociedade de bem-estar (Martins, 2009, P. 141).

Nesta direção, o TPE reivindica a garantia do acesso universal e com qualidade à educação escolarizada no Brasil, sendo um mecanismo ativo nas negociações e nas formulações das concepções educativas e curriculares presentes nas atuais reformas educacionais, mais especificamente a BNCC. Junto ao CONSED, à UNDIME e ao CNE promove uma mediação estruturante para a entrada dos interesses empresariais na definição da arquitetura curricular brasileira, assim como no debate sobre as destinações orçamentárias e os conglomerados que terão voz ativas na definição dos currículos e programas a serem desenvolvidos nas escolas públicas.

Nos últimos anos, tal influência dos reformadores empresariais da educação tem vindo a crescer e a realizar não apenas um diagnóstico de mal desempenho das escolas básicas, senão de uma deficiência originária que provém do sistema público e das garantias constitucionais a respeito da educação, consideradas agora como antiquadas. Desta maneira, e dada a agressividade dos grandes conglomerados na disputa pelo fundo público brasileiro e por uma concepção curricular que não pode deixar de se expressar como forma histórica da decadência ideológica burguesa, afirmamos que passam a propor um regime de decisão pedagógico de exceção.

Tal regime dilui a importância do debate republicano e coletivo com os beneficiários da escola e com os trabalhadores da educação e coloca nos bancos e nas grandes empresas a chancela de decisão sobre a política educacional brasileira.

Nos parece necessário situar a emergência da BNCC desde uma perspectiva histórica para melhor compreender sua relação com a Educação do campo no Brasil. Uma

das conclusões importantes sobre o documento final é precisamente compreender que a sua criação, embora estivesse prevista há algumas décadas, foi uma exigência do empresariado da educação no Brasil, em consonância com as tarefas e condicionalidades que precisa cumprir o Brasil no marco da crise do capitalismo monopolista.

Assim, em consonância com atuais processos de contenção das obrigações orçamentárias da União com os gastos em educação pública e outras áreas da garantia dos direitos sociais, a estrutura curricular das escolas básicas precisa ter correspondência com modelos mais flexíveis, enxutos, baratos e que sigam alinhando a educação nacional ao marco da avaliação em larga escala.

Orso (2017) nos apresenta uma série de medidas educacionais que foram oficializadas após o ano de 2016, quando a crise do capital se traduziu também em uma crise da institucionalidade burguesa. O autor cita as medidas educacionais que analisamos em outro momento desse texto e a sua regularidade consiste em alterar as condições educativas para a um alinhamento estrutural entre o "novo" pacto fiscal a ser assinado pelo Brasil, que encontra concordância com a adequação pragmática do projeto nacional de educação ao atual *status* do mundo do trabalho cada vez mais hegemonizado pelo trabalho simplificado e flexível.

A exceção curricular expressa uma suspensão de algo que existia como legal e legítimo, com respeito às ambiências legislativas antes constituídas, embora sempre subordinadas a uma razão de Estado, cujo saque se torna a rotina para bancos e corporações. As reformas educacionais possuem amplitude nacional, mas afetam os territórios campesinos de modo distinto, dadas as especificidades da vida nestes territórios. Na escala educacional, as principais reformas em curso são:

1) A **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC);
2) A **Reforma do Ensino Médio**. Inicialmente anunciada como Medida Provisória nº 746/2016, e posteriormente aprovada enquanto Lei de Conversão nº 34/2016; e
3) O **Projeto Escola Sem Partido** (pretendida, sobretudo pelos setores conversadores na educação) Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".

Reiteramos a interdependência dessas reformas em relação às reformas operadas do ponto de vista social (Orso, 2017) e passamos a examiná-las. O primeiro projeto se constitui como matricial do ponto de vista curricular, uma vez que as outras reformas se justificam e tomam como referência direta as demandas anunciadas pela BNCC. Compreendemos que a BNCC aglutina em torno de si a pretensão de reunir um conjunto de disposições curriculares que sirvam de norma geral, cuja obediência deve ser mantida por todas as realidades nacionais e por qualquer futura alteração substancial nas políticas educacionais e nas políticas curriculares. Neste sentido, constitui-se como a célula matricial de transformação curricular da Educação Básica e, com ela, também da Educação do Campo.

O debate de formulação e implementação da BNCC atualmente vem ocorrendo considerando uma gama de sujeitos normativos e interesses que se expressam através do Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Educação (CNE).

A consolidação da BNCC tem sido possível através do protagonismo exercido pelos reformadores empresariais no plano das concepções, dos objetivos e da estrutura adotados pelo documento que normatizará os currículos do ponto de vista nacional (Alves, 2014). Trata-se da afirmação do Paradigma de Colaboração Integrativo (Macedo, 2014), que pactua a gestão da educação pública com empresas privadas. Estas empresas que exercem protagonismo na formulação e divulgação da BNCC estão dispostas em três agrupamentos principais, sendo eles: a) Itaú (UniBanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura e Volkswagen; b) "Todos Pela Educação": Fundação Lemam, Gerdau, Camargo Correia e c) Cenpec: Itaú, Wolskwagen e Telefônica (Macedo, 2014).

A BNCC se apresenta, de forma elementar e amparada na LDB, como uma estrutura curricular que possui um *núcleo geral* ou *universal* e um *núcleo específico* ou *diferenciado*, que se constitui das especificidades de cada região, sistema de ensino e formas de materialização da educação escolarizada. Três questões estão relacionadas à própria estrutura assumida pelo documento; o que compõe o elenco curricular da BNCC designado como universal, o tipo de abordagem capaz de elegê-lo como tal e a redução do currículo assim chamado universal a uma ideia de currículo mínimo.

Como mencionado no momento das hipóteses do trabalho, a BNCC expressa um processo de programação da "desintelectualização da formação" da classe trabalhadora, pelo rebaixamento aos "mínimos educacionais" e sua colocação como base comum ou

universalização de um mínimo rebaixado. Esse pressuposto se renova permanentemente através de estratégias de modernização conservadora, atualizando uma escola pública pobre para a pobreza (Algebaile, 2009). Na escola se concentram inúmeras politicas como as de saúde e de alimentação para os jovens brasileiros, na ausência de políticas no campo social de maneira mais ampla. A ampliação da jornada com o consequente enxugamento curricular, coloca a prioridade do disciplinamento da pobreza em uma escola cada vez mais precarizada no Brasil, obrigada a conviver com induções público-privadas.

Pressupomos que o esfacelamento de qualquer capacidade civilizadora antes portada pela burguesia e sua consequente deterioração em processos de desintelectualização programada, rebaixamento da formação da classe trabalhadora e desfinanciamento da educação traz consigo a exigência de modelos mais uniformes, baratos e crescentemente privatizados, sobretudo aos países que ocupam a densa margem da periferia capitalista. De modo ainda mais profundo, em um país atravessado pelo Imperialismo, essas formas de consciência necessárias à reprodução do domínio do capital tendem a ser sempre e crescentemente mais regressivas.

Assim, a reestruturação neoliberal no Brasil produz zonas de interesses que exercem impactos diretos na educação através dos reformadores empresariais. Os deslizamentos daí decorrentes ao setor privado são naturalizados pela ideia de crise da educação pública (e do setor público, de forma geral) e pelos veículos de comunicação de massa.

Neste sentido, a BNCC adota a centralização curricular e a formação para o mundo do trabalho toyotista (Alves, 2003). Desta forma, torna-se importante compreender como "agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas" (Brasil, 2009, p. 1) e "outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural" (Brasil, 2010, p. 1) se exercem do ponto de vista curricular na BNCC com vistas a uma formação de qualidade e a que noção de qualidade se filia tal projeto.

A Reforma do Ensino Médio foi outra medida de caráter estrutural que passou a vigorar sobre a educação básica e afetará a vida de milhões de estudantes[83] e que possui estreita vinculação com as reformas no Ensino Fundamental. Institui a flexibilização dos

[83] Já no ano de 2019, registrou-se uma queda nas matrículas no Ensino Médio em escolas públicas, como pode ser acessado através do endereço: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/30/censo-escolar-registra-queda-de-4percent-em-matriculas-do-ensino-medio-nas-escolas-publicas.ghtml

conteúdos e dos itinerários formativos, que passam a ocorrer considerando áreas de conhecimento vinculadas à dimensão técnica.

Do ponto de vista prático, ocorreram a diminuição das 13 disciplinas tradicionais, encurtamento do tempo de oferta geral básica, que era de 3 anos e que passa a ser de 60% da jornada, com 40% da jornada escolar restante sendo distribuída na vivência de um dos 5 itinerários formativos (Formação Técnica e Profissional; Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Essa reforma dá maior peso ao Ensino Técnico e incentiva a ampliação da jornada em tempo integral, com a ampliação progressiva para jornada escolas públicas.

A admissão dos professores pelas instituições de ensino poderá ocorrer mediante o postulado do notório saber, que autoriza o exercício profissional como professores a pessoas sem a formação inicial, continuada e escopo profissional para a atividade. A política de notório saber ficou autorizada, com a versão final da reforma, apenas para o itinerário de Formação Técnica e Profissional. Tal medida não diminui significativamente os efeitos, uma vez que, não sendo obrigatório às escolas a oferta de todos os itinerários formativos e mesmo não havendo a possibilidade operacional de fazê-lo, a oferta Formação Técnica e Profissional irá se constituir como um itinerário via de regra que será levado a termo pela maioria das escolas públicas.

No campo, ainda mais severamente do que nas realidades urbanas, a restrição da oferta do ensino médio agravará um quadro que já é de precarização da oferta, uma vez que o ensino médio ainda é um direito não consolidado na maioria dos territórios camponeses do Brasil. O seu rebaixamento impacta também decisivamente no acesso ao ensino superior, que também vem sendo alvo de inúmeras reformas de contenção de gastos e de alterações no modo de funcionamento.

É importante assinalar que o atual Governo Lula já havia sinalizado publicamente, seja através da sua Carta-Programa eleitoral, seja via declaração pública sobre a matéria, que não iria revogar o Novo Ensino Médio na Educação Básica brasileira. De outro modo, as próprias publicações das portarias MEC nº 397 e MEC nº 399 não apenas não alteravam a direção política da portaria MEC nº 521, expedida no Governo Bolsonaro, quanto ratificavam a implementação de um calendário nacional de implementação do Novo Ensino Médio, sobretudo no que tange à adequação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM à Base Nacional Comum Curricular – BNCC e aos itinerários formativos. Ventilou-se legalmente a necessidade de

realizar consultas públicas, oficinas e avaliações sobre o Nem a fim de aprimorá-lo revogar apenas dispositivos práticos específicos, o que depois acabaria substituído pela suspensão do calendário do NEM em 2023.

Tais eventos, longe de serem compreendidos fora da estrutura histórica que lhes dão sentido, demonstram de maneira cabal a regularidade histórica da hegemonia dos reformadores empresariais em distintas modulações governamentais e ministeriais no Brasil. Atualmente, o Novo Ensino Médio vem sendo implementado em todo Brasil.

Por fim, o Projeto Escola Sem Partido é uma alavanca ideológica do atual momento de exceção curricular experimentado na realidade brasileira. Incorpora mais detidamente os aspectos do processo de fascistização social que demarca o conjunto de reformas educacionais, na medida em que parte da premissa de supressão das interfaces políticas e sociais de qualquer conteúdo escolar, da vigilância e da quebra da autonomia do trabalho docente e da instauração de uma pretensa neutralidade curricular e pedagógica.

Trata-se de uma versão política e pedagógica de um processo mais amplo de contrarrevolução preventiva passiva (Lima, 2009), que necessita espraiar dispositivos de vigilância e controle sobre o trabalho pedagógico e sobre os conteúdos a serem ensinados e avaliados no marco restrito das habilidades e competências "socialmente desejadas".

Ainda a respeito do processo de contrarrevolução, é necessário considerar a emergência da Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016, a lei Antiterrorismo, assinada durante o governo Dilma Rousseff, que amplifica a vigilância e a repressão direta e indireta sobre processos de levantamentos populares. Nesta trilha, e ainda a respeito dos processos de contrarrevolução, "uma revolução passiva é sempre um movimento de reação pelo alto, um "contragolpe", isso implica – subordina e subsume – a existência de uma ação precedente de baixo" (Modonesi, 2018, p. 100). Tal assertiva tem potência interpretativa tanto para o campo social, quanto para o campo pedagógico com a cada vez mais crescente criminalização do pensamento histórico, sociológico e filosófico.

As repercussões do Escola Sem Partido nos territórios campesinos estão diretamente associadas à criminalização do pensamento crítico, seja (mais marcadamente) em sua versão histórica, sociológica ou filosófica que se vincule aos movimentos sociais do campo e às pedagogias gestadas desde as lutas e movimentos camponeses que confrontem a ordem capitalista burocrática e suas elaborações pedagógicas. Desta forma, apresenta-se a tendência de as iniciativas pedagógicas, curriculares e de organização do trabalho pedagógico que estejam criticamente

articuladas aos territórios campesinos sejam criminalizadas, reforçando não apenas a precariedade da oferta, como também o seu patrulhamento ideológico, político e pedagógico.

Por trás da pretensa neutralidade, que demarca uma noção de intelectualidade eclesiástica, apartada de relações de poder e força, reforça-se a legitimação de uma intelectualidade *orgânica* ao modo reacionário.

Longe da neutralidade, tal atitude somente demonstra a força dos intelectuais orgânicos (Gramsci, 2004), cujo exemplo paradigmático foi dado por Gramsci quando se referiu aos empresários capitalistas. Dizia ele que, diferentemente dos intelectuais *eclesiásticos* ou *tradicionais*, os intelectuais orgânicos reconhecem que seu exercício intelectual não se opera em um solo abstrato e apartada de relações de força, senão regido por uma estrutura de poder e em função de necessidades dos grupos deste mesmo poder. Os intelectuais orgânicos e profissionais da Educação do Campo que confrontam o capital e as pedagogias de reprodução do seu metabolismo, se veem, neste cenário, interditados pelo discurso patrulhador de uma suposta Escola Sem Partido, cuja prática da vazão ao *ethos* disciplinador e ao corpo concreto da educação *neoprodutivista* demandado pelo atual momento do capitalismo no Brasil.

7 – EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DOS SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS

Este capítulo, como também o próximo, apresentam a análise dos dados realizada na pesquisa. Esta tarefa foi realizada com base no referencial teórico-metodológico aqui eleito - o Materialismo Histórico-dialético (Marx, 2013a; Kosik, 1976; Netto, 2011), apoiando-se na compreensão da tese do Capitalismo Burocrático (Lênin, 1982a; 2021; Mao Tsetung, 2008; Martín-Martín, 2007a) e a sua aplicação interpretativa da relação entre BNCC e Educação do Campo. Como dissemos no capítulo dedicado à metodologia do trabalho, é aqui que, efetivamente, se adensam os princípios teórico-metodológicos adotados no trabalho com os universos empíricos que foram explorados na pesquisa, de modo a termos construído a interpretação que se seguirá nas próximas páginas.

É importante não perder de vista o conjunto de pressupostos teóricos que têm orientado a nossa incursão sobre o problema investigado, o recrudescimento do padrão burocrático de controle da acumulação capitalista no Brasil impõe como tarefas civilizacionais e, mais marcadamente no âmbito educativo (Guzmán, 1974) pelo controle ideológico, através das chamadas reformas educacionais. Essas reformas corporificam a tendência histórica da decadência ideológica e do rebaixamento da formação educacional da classe explorada.

Tais reformas podem se expressar de modo mais imediato pela linha teórica, política e educativa de tais dispositivos, sem que se ignorem as influências históricas já enrijecidas na educação básica brasileira em suas concepções pedagógicas e curriculares, fortalecidas já mesmo antes pelo mesmo padrão de controle. É assim que desde o limiar da Educação do Campo, como já evidenciado, se exerce o controle burocrático da educação, através das agências internacionais do imperialismo estadunidense, que corporificam aqui um modelo educacional tributário do neoprodutivismo (Saviani, 2007), como parte das estratégias de controle do projeto de segurança hemisférica.

O controle e o ajustamento das políticas educacionais anteriores à BNCC são exercidos, para além do necessário ajustamento de condutas neoprodutivistas, no âmbito do rebaixamento dos mínimos educacionais na educação básica brasileira, sob forma de esvaziamento dos conteúdos historicamente acumulados e da prioridade máxima das competências. Tal processo configura abertamente a *decadência ideológica* do sistema, que se impõe como correspondente educacional da própria crise econômica e da *destruição de forças produtivas* pelo capital.

Diante destas formulações mais gerais, tornamos possível uma interpretação dos seus conteúdos internos específicos, que se relacionam aos indicadores de análise previamente demarcados no trabalho.

Para tanto, remontamos ao objetivo geral e aos objetivos específicos traçados. O objetivo geral consiste em apreender os nexos e contradições presentes entra a BNCC e a Educação do Campo. Para dar cabo a tal finalidade geral da pesquisa, é que delimitamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar a legislação e os fundamentos da modalidade de Educação do Campo no Brasil, enfocando a sua dimensão curricular; b) analisar as determinações sócio-educativas, a estrutura curricular e os fundamentos da BNCC e c) relacionar a legislação e os fundamentos da Educação do Campo com as determinações sócio-educativas, estrutura pedagógica e com os fundamentos da BNCC para captar seus nexos e contradições.

De maneira acessória, mas não de menor importância, utilizados determinadas categorias e pressupostos analíticos encontrados nos trabalhos do levantamento sobre as produções científicas sobre a BNCC e a produção que foi se atualizando sobre o tema no decorrer da pesquisa. Quando possível, lançamos mão deste quadro teórico e analítico de segunda ordem que construímos, seja para referendá-lo, seja para contrapô-lo na análise que fizemos.

Desta maneira, do *corpus* de análise apresentado anteriormente, capturamos nos documentos aquelas passagens que mais detidamente dizem respeito aos dois indicadores eleitos. Submetemos os documentos (e mais adiante também as outras fontes) à técnica de organização e tratamento dos dados da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), com ênfase na análise temática-categorial pensada a partir de Valla (1990).

Tal estratégia permitiu a esta investigação compreender as unidades semânticas dos enunciados submetidos à análise, recorrendo à categorização e inferências sobre os *núcleos de sentido* do texto, compreendidos como seus marcos categoriais constituintes, assim percorremos as três etapas desta forma de análise *categorial-temática*, sendo elas a) *pré-análise*, quando realizamos uma leitura flutuante de todas as fontes elencadas no trabalho depois do levantamento, realizando as primeiras interpretações; b) *codificação dos dados*, com a separação dos extratos das fontes de acordo com os filtros pertinentes aos objetivos específicos do trabalho e organizando-os nas grelhas de análise que foram apresentadas no capítulo metodológico e, por fim, c) as *inferências* e elaborações finais com os dados em diálogo com o acervo da literatura antes levantado.

Seguimos o esquema de Valla (1990), que ressalta a importância de cruzarmos as condições de produção da mensagem a ser analisada com as condições de produção da própria análise dos dados, assim como o conteúdo sujeito à análise com o método empregado. A técnica para organizar os dados mostrou-se coerente com a abordagem do materialismo histórico-dialético, que pressupõe a análise do real vinculada às condições sócio-históricas que dão lastro a determinada situação histórica, assim como proceder por aproximações sistemáticas em relação ao objeto de estudo pelo processo de abstração (Marx, 2011b).

A Análise de Conteúdo permite ao investigador compreender as unidades semânticas fundamentais que constituem o texto submetido à análise e, desta forma, tanto o conteúdo a ser submetido à interpretação, como o método de análise derivam de elaborações e contextos anteriores, que devem ser evidenciados nas três fases pertinentes à Análise de Conteúdo, em sua vertente categorial/temática. Com isto pretendemos tornar evidentes os nexos e as contradições entre a BNCC e a Educação do Campo no Brasil. É o que se verá adiante.

Paralela à tarefa de apreensão dos significados gerais sobre a educação do campo no texto legal brasileiro, procedemos inicialmente a uma apresentação da análise realizada a respeito dos fundamentos educacionais presentes nesta modalidade educacional.

Esta tarefa de apreensão é importante, na medida em que é através dela que se torna possível a compreensão sobre as bases teóricas e epistemológicas que orientam a educação do campo, como também a arquitetura curricular e as orientações gerais e específicas que caracterizam a educação do campo em seu conjunto.

É importante dizer que, como em toda ambiência normativo- pedagógica, existem diferentes posições e embates filosóficos, econômicos, políticos e pedagógicos. Não é uma pretensão neste trabalho supor uma relativa linearidade ou pureza na estrutura referencial da modalidade de educação do campo, senão que percorrer as trilhas de sua hegemonia teórica e apresentar seus nexos e suas contradições. Assim, tornou-se possível compreender, desde esse ângulo, os nexos e contradições em relação ao documento da BNCC.

Neste momento da análise da Educação do Campo poderíamos nos servir de uma enormidade de fontes que muito facilmente extrapolariam os limites e mesmo os objetivos desta pesquisa. Consultamos os documentos das Conferências Nacionais de Educação do Campo e dos ENERAS, os textos preparatórios desses eventos históricos para a

modalidade. Fizemos também uma síntese geral dos seus fundamentos realizada pelos cadernos da coleção "Por Uma Educação do Campo". Por fim, analisamos os documentos mais recentes da Educação do Campo.

Neste terreno de análise da Educação do campo, quanto aos seus fundamentos, examinamos diversos trabalhos já disponíveis sob abordagem do materialismo histórico-dialético, em especial Souza (2014; 2012) e Oliveira (2008), Tais estudos nos oportunizaram acúmulo e síntese para delimitarmos como focos questões já trazidas por eles e também outras questões que nos parecem pertinentes aos objetivos deste trabalho.

Assim, o caminho que percorremos segue duas dimensões interdependentes. A primeira tem a ver com Paulo Freire com determinados marcos de sentido nos fundamentos da educação do campo, advindos do amplo conjunto de bases teóricas já nas *pedagogias da prática*, mas com afinidades com o mundo empresarial, como também na educação do campo e que têm repercussão na arquitetura das políticas curriculares no campo brasileiro, quais sejam projeto de desenvolvimento e de campo (com suas visões sobre a ruptura ou não ruptura com o modo de produção capitalista), a discussão campo-cidade (com o seu estruturante interno mais importante do marco territorial/cultural em detrimento do marco de classe), a defesa de educação específica e diferenciada (com seus estruturantes de interdisciplinaridade e de contextualização).

A segunda dimensão tem a ver é a análise das bases teóricas fundamentais da educação do campo, aquelas que, não sendo as únicas, condensam direta ou indiretamente uma série de outras tendências teóricas e agrupam as principais formulações do paradigma da educação do campo e nos ajudam nos objetivos da pesquisa, a *pedagogia do movimento*, de Roseli Salete Caldart e a *pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire.

7. 1 – O paradigma: referências sociais e articulação teórica

Feitas as advertências iniciais, passemos à análise dos fundamentos da Educação do Campo no Brasil. Dentre os movimentos organizados que lutaram pela redemocratização do Brasil e pela afirmação cultural e educacional dos povos do campo, destacamos, em particular, a influência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que teve grande contundência nas reivindicações sociais que envolviam o campo na década de 1980.

O MST foi formalmente criado no ano de 1984, no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado na cidade de Cascavel, Paraná. Este Movimento Social surge em um contexto de mobilizações sociais das quais participaram ativamente o Movimento das Mulheres, dos Sindicalistas, das Associações de bairro, dos funcionários públicos, dos índios e dos negros (Borges, 2012).

O MST tem cinco princípios filosóficos e educativos: 1) educação para a transformação social; 2) educação para o trabalho e a cooperação; 3) educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) educação para valores humanistas e socialistas; 5) educação como processo permanente de formação e transformação humana. Por sua vez, são treze os princípios pedagógicos: 1) relação entre teoria e prática; combinação metodológica entre o processo de ensino e de Capacitação; realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos estudantes; criação do coletivo pedagógico e formação permanente dos educadores; atitudes e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996, p.6-10). Os princípios do MST seriam assumidos pela base teórica da Educação do campo no Brasil e se mesclado com articulações internacionais com a Via Campesina, conforme será demonstrado.

Mais adiante, o processo da assim chamada redemocratização do país, através de movimentos como Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Movimento Eclesial de Base (MEB) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT) passaram a tornar cada vez mais palatáveis uma concepção de educação específica e diferenciada:

> no processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses (Brasil, 2007, p. 11).

Tal coisa se observa no comentário de Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 10) a respeito da CF e as especificidades da educação do campo, acusando o texto legal de ser demasiado abrangente e abstrata com as populações camponesas. Vejamos:

> Educação, direito de todo cidadão e dever do Estado" foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades. O movimento docente e o movimento progressista foram protagonistas desse avanço da consciência da educação como direito. Entretanto esse grito não chegou ao campo. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos com suas especificidades (Arroyo, Caldart e Molina, 2011, p. 10).

A década de 1990 é muito importante para entendermos o desenvolvimento histórico da educação do campo no Brasil. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica estabelece a Educação do Campo como modalidade educacional específica e diferenciada, na qual devem ser respeitadas as expecificidades, o calendário escolar, assim como os modos de vida dos povos do campo de cada região. Trata-se de uma concepção de educação plural, e afirmativa do campo. Aqui, um vez mais a estratégia *específica e diferenciada* se interpõe como dominate na formulação da política nacional da Educação do campo no Brasil.

Na história recente, o termo "educação do campo" foi se fortalecendo, sobretudo a partir do I ENERA, promovido pela Universidade de Brasília (UnB), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e foi definitivamente cunhado a partir da 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, quando também foi se consolidando a ideia de um *novo paradigma*. O texto extraído dessa conferência também se coloca na direção de, mesmo construindo uma educação específica e diferenciada, defender "educação, no sentido amplo de processo de formação humana".

Desta maneira, o Primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), feito com o MST, o Fundo das Nações Unidas Para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB), entre outros, se realizou em 1997. (Borges, 2012). Esse encontro buscava um consenso nacional sobre a "Educação do Campo", expressão essa que passou a ser utilizada em referência a uma educação que fosse feita pelos sujeitos do campo de acordo com suas especificidades (Vilhena Junior; Mourão, 2012).

Logo após o primeiro ENERA, foi realizada a Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação do Campo", realizada em Luziânia, Goiás, no ano de 1998. Na conferência, as bases da educação do campo foram amadurecendo e construindo aquilo que passou a se chamar de um novo paradigma educacional, gestado desde os movimentos sociais e os povos do campo.

Esta primeira conferência colocou uma questão fundamental, que será por nós mais analisada, a necessidade de "vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um **projeto popular de desenvolvimento nacional**; propor e viver novos valores culturais; e **valorizar as culturas do campo**" (Faccio, 2012, p. 203).

Já em 2004, ocorre a Segunda Conferência Nacional "Por Uma Educação do Campo", quando novos parceiros institucionais se juntaram a esta articulação nacional. A intensificação das pressões institucionais culminou com a criação da SECAd[84] (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). Para Fernandes e Molina (2004, p. 10), definitivamente "esse paradigma rompe com o paradigma da Educação Rural, que tem como referência o produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida".

Segundo Caldart (2009, p. 149 e 150),

> um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo [grifo do autor] é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito a direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem educação pensada desde o seu lugar e coma sua participação, vinculada à sua cultura às suas necessidades humanas e sociais.

[84]Hoje denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi.

Consideramos que, uma coisa é o campo não ser apenas um lugar de produção, em uma linha claramente demarcada pelo produtivismo. Outra coisa é que se abandone essa primeira e mais fundamental matriz da compreensão dos complexos sociais, mediada pela categoria do trabalho e que sedimenta uma compreensão mais profunda sobre as classes sociais em luta no Brasil e no mundo.

Aqui, o deslocamento das questões ontológicas para os caracteres culturais e a substituição progressiva do caráter de classe da categoria camponês vai se operando (sobretudo através do referido autor) para uma compreensão cultural do camponês que se opõe em absoluto às características e à dinâmica do mundo citadino. Como se verá, mais adiante, tais pressupostos ajudam a definir os limites de uma educação específica e diferenciada como educação desapropriada das armas da crítica e da crítica das armas (Marx, 2013a).

Podemos asseverar que o paradigma da educação do campo, como afirmação de uma ideia educativa baseada em princípios teóricos e políticos, esteve em gestação desde os anos da ditadura militar e a partir dos anos de 1960 começou a crescer em capilaridade de movimentos e entidades apoiadoras, da conquista de cidadania pedagógica junto à esfera legal e de fundamentos teóricos variados, mas bem delimitados.

Como amplamente sabido, outras iniciativas muito importantes para a educação do campo foram desencadeadas; Seminário Nacional Por uma Educação do Campo: políticas públicas e identidade política e pedagógica das Escolas do Campo. Este seminário foi promovido pelo MST, Unesco, UnB e CNBB, com o apoio do INCRA/Pronera/SAF/MDAe dele participaram entidades como MPA, MST, MAB, ANMTR, PJR, CPT, FEAB, CONTAG, UNEFAB, CIMI, universidades e ONGs que trabalham com educação do campo, secretarias municipais e estaduais de educação e INCRA.

Aqui o movimento nacional em torno da educação do campo logrou alcançar a defesa de uma concepção que englobasse não apenas a escolarização formal, senão todos os processos formativos desenvolvidos desde uma perspectiva campesina. O movimento deixa de se chamar “Por uma educação básica do campo” e passa a se chamar “Por uma Educação do Campo”. Logo em seguida, como dito, em 2004, acontece a II Conferência Nacional de Educação, que foi promovida pelo MST, Unesco, Unicef, NCBB, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB e MMC.

Inúmeros outros eventos nacionais e locais foram se desenvolvendo no âmbito da modalidade educacional da educação do campo, com repercussões na formulação progressiva da política educacional nacional.

Uma primeira inflexão conceitual é possível de ser percebida no interior das formulações do Movimento Por uma educação do campo**,** que é a da substituição de certas noções semânticas, agora articuladas a uma perspectiva supostamente conservadora de enxergar as populações e territórios camponeses. A semântica dos termos, de nenhuma maneira é uma questão social e politicamente desinteressada. De modo, contrário, incorpora elementos historicamente consolidados no corpo social e passa a se reproduzir como *consciência prática pela linguagem* de maneira ampliada (Marx, 2007).

Desta maneira, a operação realizada elos coletivos sociais camponeses reunidos pela via campesina abandonava a clássica e largamente partilhada denominação "meio rural" ou "educação para o meio rural" por "território camponês", "educação do campo", como forma de afirmar a identidade daqueles coletivos sociais que produzem e reproduzem as suas vidas através do trabalho no campo (Kolling; Nery; Molina, 1999) ou também que fazem parte de um universo cultural a populacional que designa diferentes populações como populações camponesas (Caldart, 2009). Se antes a estratégia *específica e deferenciada* estava já muito posta, agora ela tem emblemas semânticos oficiais.

A expressão Educação do Campo, além da dimensão léxica do termo camponês, agrega consigo uma outra premissa, que é a do pertencimento e da autoria pedagógica dos sujeitos, entendidos como formuladores do próprio projeto educativo que recusam uma métrica educacional e formativa heterônoma do ponto de vista geográfico e conceitual. É assim que a expressão "do e no campo" expressa a ideia de uma educação que seja realizada nos territórios camponeses, mas que antes de mais nada seja feita pelos sujeitos que habitam, convivem e trabalham no território, fazendo com que ele seja autenticamente um território epistemológico e pedagógico.

Nenhum projeto educativo pode adotar bases e finalidades que sejam estranhas ao sujeitos cognoscentes que o integram, seja porque o perigo da quebra de autonomia e autoria seria flagrante, seja porque as próprias mediações sociais estariam desconexas do próprio processo de apreensão dos significados da totalidade social. Outra coisa distinta, no entanto, seria afirmar que um projeto educativo específico e diferenciado possa bastar-se apenas nos conhecimentos acumulados por aquela experiência social, como se nos outros conhecimentos houvesse tal dureza ou tal essência que seja incomunicável ou

mesmo ofensiva a um projeto educativo camponês. Mais ainda, nenhuma ruptura revolucionária seria possível sem a relação entre campo e cidade.

Assim, as pedagogias revolucionárias e as experiências russas de Shulgin (2013), e Krupskaya (2017) tinha um claro horizonte de vinculação do trabalho com a educação e a experiência educativa, e a realidade camponesa como base, mas produziam experiências que se conduziam por um regime pedagógico disposto a alcançar a *omnilateralidade* e a *politecnia*, como requisitos de uma educação revolucionária que conduzia à emancipação e humanização do gênero humano em seu conjunto. O projeto camponês estava relacionado às contradições mais prementes e mais urgentes da processualidade histórica, além de não estar desvinculado da educação operária. Não se realiza pelo Movimento Por Uma Educação do Campo, nenhum balanço desse legado revolucionário pelo *novo* paradigma.

As pedagogias socialistas largamente reivindicadas pelos movimentos da articulação por uma educação do campo, se lidos em sua integridade conceitual, colocam em uma incômoda defensiva tal articulação. Mais adiante faremos uma análise das principais pedagogias do campo. Por agora, é de todo necessário que discutamos os seus principais temas e pressupostos através da literatura construída pela própria modalidade educacional.

Os principais entusiastas do movimento (Edgar Kolling, Rosely Cardart, Miguel Arroyo, Irmão Nery, Bernardo Mançano Fernandes, Mônica Molina,), do ponto de vista teórico, logo foram despontando em publicações que foram e são aportes referenciais para a compreensão do projeto de educação do campo e para a prática educacional realizadas nesses territórios. Podemos sumariar as principais obras de referência da seguinte maneira:

Quadro 10: Coleção "Por uma Educação do Campo"

Obra	Autores
O livro nº 1: *Por uma Educação Básica do Campo*	Edgar Jorge Kolling, Irmão Israel José Nery e Mônica Castagna Molina
O livro nº 2: *A educação básica e o movimento social do campo*	Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salate Caldart e Mônica Castagna Molina
O livro nº 3: *Por uma Educação do Campo"*: projeto popular e escolas do campo	César Benjamin e Roseli Cardart
O livro nº 4: *Por uma Educação do Campo*: educação do campo: identidade e políticas públicas	Edgar Jorge Kolling, P. R. Ceroli e Roseli Salete Caldart
O livro nº 5: *Por uma Educação do Campo*: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo	Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus

Fonte: criado pelo autor.

Igualmente importantes são os textos-base e textos finais produzidos pelas duas conferências nacionais da educação do campo, além dos documentos dos ENERAS e de tantos outros importantes eventos ocorridos pelo Brasil que, para os limites do texto, seriam não sumariáveis, embora tenham sido também analisados. Assim como Souza (2014), realizamos um apanhado da coleção Por Uma Educação do Campo, registrando suas principais preocupações.

O livro nº 1 da coleção é intitulado *Por uma educação básica do campo – texto-base*, organizado por Edgar Jorge Kolling, Irmão Israel José Nery e Mônica Castagna Molina, contém as principais ideias e fundamentos da educação do campo em sua origem institucional específica e diferenciada no Brasil.

Naquele momento a obra se concentrou na desconstrução da ideia geral dos povos do campo como povos inferiores e nos preconceitos que pairavam sobre o campo, sobre os modos de vida camponeses e sobre uma proposta educacional que pudesse ser originada nesses territórios.

A desconstrução do binômio moderno-atrasado por parte dos autores ganha espaço não apenas neste material, senão em várias publicações em todo o Brasil, afirmando os povos do campo como não inferiores e passíveis de construir o seu projeto educativo autônomo. Para tanto, o livro discute a importância das políticas públicas e como o campo deve estar presente na agenda pública, defendendo o projeto da agricultura familiar.

Tal discussão sobre a agricultura familiar coloca a contradição entre o projeto de educação modernizadora e o projeto de agricultura familiar dos povos camponeses, sob a

definição de que este tem como sua força motriz o trabalho familiar agrícola, independentemente de haver regimes assalariados de modo sazonal.

Por fim, a obra descontrói a ideia de que o modelo de educação urbana precisa ser adotado como referência para todas as realidades educacionais, afirmando o território camponês como um território que tem modos de vida próprios e projetos educativos autônomos. Afirma-se ainda a importância de negar a ideia culturalmente construída de que o campo está em processo de desaparecimento e se discute o novo modelo de desenvolvimento nacional, pensando desde a educação do campo. Tal movimento de afirmação desse desenvolvimento ficou conhecido como "opção brasileira", que não raramente foi chamado de "projeto nacional popular para o Brasil".

O livro 2º se chama A educação básica e o movimento social do campo e foi organizado por Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salete Caldart e Mônica Castagna Molina. Aparecem nas discussões do livro dois autores importantes para a educação do campo. Arroyo (2011) é a principal referência da pedagogia da prática no Brasil e Fernandes e Molina (2004) passou a justificar, desde uma perspectiva geográfica o paradigma da educação do campo, afirmando a distinção entre um simples espaço e um território, apropriando-se do geógrafo brasileiro Milton Santos. O autor discute a relação entre campo e cidade, apontando as desigualdades, os preconceitos em relação ao mundo camponês e que este mundo não se encontra em extinção.

Por sua vez, Arroyo enfatiza a necessidade dos movimentos sociai nas práticas educativas e que este movimento é educativo e crescentemente construtor de metodologias do campo. O autor defende uma escola vinculada ao trabalho e à cultura, sobretudo aos processos culturais oriundos das comunidades. Para ele, a cultura dos povos camponeses deve ser o mote fundamental da construção dos currículos escolares, inclusive a forma de organização multisseriada que deve substituir o assim chamado "paradigma seriado".

O livro 3º da coleção "Por uma Educação do Campo" é César Benjamin e Roseli Cardart, o primeiro é um dos autores vinculados à Via Campesina. O ponto central é o projeto popular de desenvolvimento para o Brasil, baseado na luta por políticas públicas, agroecologia, incluindo segurança alimentar, políticas relacionadas à reforma agrária e à produção agrária e educação para os povos camponeses. Aqui, podemos caracterizar, como já dito, estas aspirações como neodesenvolvimentistas, por proclamarem reformas dentro da ordem capitalista, considerando políticas públicas nacionais.

Caldart (2004) enfatiza em seu escrito as pedagogias do MST, quais sejam a) Pedagogia da luta social, b) Pedagogia da organização coletiva, c) Pedagogia da terra, d) Pedagogia do trabalho e da produção, e) Pedagogia da cultura, f) Pedagogia da escolha, g) Pedagogia da história e h) Pedagogia da alternância. O livro ainda traz uma discussão sobre o Parecer 36/2001, do Conselho Nacional de Educação do MEC, que versa sobre a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O livro nº 4, é organizado por Edgar Jorge Kolling, P. R. Ceroli e Roseli Salete Caldart. A autora Roseli Salete Caldart (2004) apresenta uma discussão que é central a esta tese e que foi aprofundada mais adiante. Trata-se de uma justificativa teórica aos moldes de uma formulação pedagógica sobre uma pedagogia gestada pelo movimento social (nesse caso, como inspiração o MST). Justifica a criação de uma educação específica e diferenciada e da adoção de políticas específicas e diferenciadas para o modelo de desenvolvimento camponês.

O livro 5º é organizado por Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus. Fernandes e Mônica Castagna Molina (2004), que mostram as distinções conceituais entre a educação para os povos do meio rural e a educação do campo, que demarca um novo modelo paradigmático. A contraposição entre agronegócio e agricultura familiar é um dos alicerces para diferenciar as bases sociais que distinguem os modelos. Reforça-se a ideia de que deve haver políticas publicas para o campo e que a educação é um direito dessas populações cabendo ao Estado provê-lo de acordo com os valores e os conhecimentos do campo.

A partir de então, dois bordões se tornaram marca nas formações envolvendo o MST e os diferentes projetos de educação do campo pelo Brasil. O primeiro era "educação do campo; direito nosso, dever do Estado" e "A escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola".

Paralelamente, as discussões iam ganhando solo institucional nos governos Lula no começo dos anos 2000, com todas as contradições mais flagrantes, como já apontadas em "Nós moramos no país do futuro". Aqui, com a política ministerial do meio ambiente colidia com a pasta da agricultura, as somas para o agronegócio seguiam sendo vultuosas e mexidas "com a colher grande", enquanto o crédito para pequenos agricultores mexido sempre "com a colher pequena"[85]. Atualmente, a soma de R$ 364 bilhões vai para o agronegócio, e apenas R$ 77,7 bilhões para a agricultura familiar.

[85] https://www.cartacapital.com.br/sustentabilidade/tudo-para-o-agronegocio-mas-o-agro-nao-e-tudo/

A SECADI, em grande medida, foi influenciada pela estrutura posta pelo paradigma da educação do campo, em consonância com a Via Campesina. Diversas cartilhas e documentos de referência foram lançados por iniciativa ministerial e de secretarias afins.

Podemos sumariar a articulação nacional por uma educação do campo como iniciativa aparentemente heteróclita e também muito ampla e ambígua, composta pelo MST, CONTAG, FETSG e CNBB como principais movimentos sociais. MEC, INCRA, NEAD, MDA, como principais órgãos do Estado burocrático e a indispensável presença das agências do imperialismo que carimbam o modelo de educação do campo, como Unesco e Unicef, mas com a referência implícita e fundamental das diretrizes do Banco Mundial.

Consideramos que é uma contradição em termos, em uma sociedade marcada pelo pêndulo oligarquia-populismo (Safatle, 2017) e pela crônica influência dos interesses do latifúndio e do imperialismo, uma educação supostamente libertadora ser financiada e apoiada pelo Estado que se dedica com mão-de-ferro à repressão dos conflitos por terra no campo, que atua na regularidade histórica da privatização da educação e da desmoralização do magistério.

Uma contradição em termos com um dos alicerces da própria educação do campo, que na obra *Pedagogia da Autonomia*, argumentava que autonomia é um presente que não se pode ganhar, dado que já aí seria o embrulho de uma tutela chamada autonomia (Freire, 1996).

Os documentos citados até aqui não são, evidentemente, os únicos da educação do campo, mas a sua síntese integradora, além de sua repercussão nacional alimentando o debate teórico e a prática dos professores (as) nos levou a deles extrai algumas categorias fundamentais que são princípios da educação do campo. Mais uma vez, nos apoiamos no acúmulo já realizado, em especial por Souza (2014) na tentativa realizar a nossa análise, sintetizando as suas contribuições, como também avançando por outros flancos da questão, que também nos permitiram estabelecer nexos e contradições com a emergência da BNCC.

7.2 – Projeto de desenvolvimento e Educação do Campo

Assim, vamos logo à discussão trazida pelos fundadores e mais influentes autores do paradigma da educação do campo para expor aquelas que se consideram as bases para uma educação do campo. Aqui existe o vínculo do tipo de *projeto de sociedade* e de campo com a defesa da educação *específica e diferenciada*. Trata-se das bases para a proposta de uma educação básica do campo, são elas: a) realidade nacional; b) um projeto popular de desenvolvimento nacional; c) um projeto popular para o campo; d) políticas públicas e e) concepções e princípios de uma escola do campo.

A respeito do primeiro aspecto, Fernandes; Ceriolo e Caldart (2011), no livro Por Uma Educação do Campo, que contém documentos e textos oficiais da Articulação nacional por uma educação do campo, organizado por Arroyo; Caldart e Molina (2011), colocam em discussão os dados sobre a realidade agrária brasileira, assim como a realidade de alguns movimentos sociais antes de elaborar os princípios gerais sobre a educação do campo. Embora tenhamos realizado a análise de todo o documento, para as finalidades desse texto, trataremos de modo mais detido da seção que enfoca o *projeto popular de desenvolvimento nacional* e um *projeto popular para o campo*. Essas duas seções nos ajudarão a melhor compreender mais adiante a maneira como a relação campo e cidade é fetichizada pelo movimento, que justifica uma opção pedagógica específica e diferenciada, mesmo o campesinato não sendo minoria no país.

Uma consulta nacional realizada em 1997, ocorrida em Itaici, São Paulo, reuniu delegados de movimentos e organizações sociais, igrejas, sindicatos e partidos políticos de todos os estados da federação para um debate nacional sobre um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil. Tal processo se chamou de "*A opção brasileira*" e compôs a base do projeto assumido pelo paradigma da educação do campo.

No texto de referência da modalidade educacional, os autores partem da convicção de que é possível uma outra via de desenvolvimento para o Brasil, mas afirmam que não há um projeto com modelo pronto, o que será conseguido em termos de transformações será desdobramento de um debate e de uma articulação nacional. Criaram-se, então os "novos valores éticos e culturais a serem assumidos e vivenciados pelo povo" (Fernandes; Ceriolo e Caldart; 2011, P. 45), que são cinco:

> **O compromisso com a soberania**. O Brasil precisa o grau suficiente de autonomia decisória; **O compromisso com a solidariedade**. O Brasil deve voltar-se para a edificação de uma nação de cidadãos,

> eliminando-se a exclusão social e as chocantes desigualdades na distribuição de riqueza, da renda, do poder e da cultura. **O compromisso com o desenvolvimento.** O brasil deve romper com a tirania do capital financeiro e com a condição de economia periférica, passado a utilizar todo o seu potencial. **Compromisso com a sustentabilidade.** O Brasil precisa buscar um novo estilo de desenvolvimento que não se baseie na cópia de modelos socialmente injustos e ecologicamente inviáveis. **O compromisso com a democracia ampliada.** O Brasil precisa assumir a democracia como método e meta, forma e conteúdo, processo e projeto. (Fernandes; Ceriolo e Caldart 2011, P. 45)

Como necessidades para a consecução dos compromissos traçados, os autores assinalam que é necessário valorizar a população, propondo reorientação da economia, redistribuição de recursos, redefinição de direitos, reinvenção das instituições e alteração na forma e no conteúdo do exercício do poder.

O grau de autonomia para uma maior capacidade decisória do Brasil no Plano internacional está condicionado com as bases históricas, econômicas e políticas que sedimentam a sua via de desenvolvimento, conforme já demonstrado. Desta forma, ausência de um programa de ruptura com essas relações, que engendram o Brasil no atual estado das relações internacionais da divisão do trabalho, torna abstrata e vazia de sentido concreto esta reivindicação.

O compromisso com a solidariedade se direciona a formar "cidadãos", isto é, pessoas submetidas ao marco de legitimidade do Estado Nacional, que sejam capazes de questionar os efeitos da ordem do modo de produção capitalista, como a "exclusão social e as chocantes desigualdades na distribuição de riqueza, da renda, do poder e da cultura". Aqui, mais uma vez invocamos Oliveira (2010) para entendermos como o modo de produção capitalista espalha por toda a parte uma esteira de efeitos visíveis, como a exclusão, a desigualdade, os índices de violência, dentre outros, mas está sedimentado na expropriação da riqueza socialmente construída com o trabalho socialmente necessário. Pode ser destruído ou retificado, mas nunca domado, conforme afirma Mézaros (2008), ao teorizar sobre o incorrigível e irreformável apetite capitalista. Assim, no plano prático a articulação nacional em torno do projeto não coloca as condições que toquem nas bases da propriedade privada e da política agrícola hegemônica no Brasil.

O compromisso com o desenvolvimento expressa duas coisas interligadas. A primeira é a adesão implícita ao modo de produção capitalista e a discordância da sua estratégia de desenvolvimento, com o Brasil rompendo a "tirania do capital financeiro". Aqui, assinalamos que as alternativas históricas produzidas fora do Estado de bem-estar

social e no interior do Estado desenvolvimentista, típico da realidade latino-americana se direciona a políticas pontuais de industrialização com envergadura reduzida, baseadas nos ideais keynesianos, que ciclicamente são derrubadas de acordo com a conjuntura internacional que subordina o Brasil e que é traduzida por descontinuidades eleitorais no plano interno.

Saad Filho e Morais (2018) demonstraram como as próprias políticas de austeridade que foram avançando nos governos lulistas ajudaram a manter o centro de comando da tirania do capitalismo financeiro no Brasil, sendo o financiamento da dívida o principal desfalque nas contas do tesouro nacional.

O compromisso com a sustentabilidade está colocado na direção da afirmação de uma estratégia de desenvolvimento que não se baseie "na cópia de modelos socialmente injustos e ecologicamente inviáveis", em uma flagrante afirmação de um desenvolvimento alternativo que não muda as opções para uma alternativa ao modo de produção capitalista (Santos, 2010a). Desta maneira, o recurso ao desenvolvimento sustentável é, no limite, procurando supostamente ser um remédio, uma capitulação aberta. Assim, as premissas das agências do imperialismo global cumprem no plano econômico a marcha do desenvolvimento sustentável, criado para reproduzir a dinâmica capitalista no marco das grandes crises ecológicas e econômicas.

O compromisso com a democracia ampliada é mais uma miragem apresentada pelo projeto de desenvolvimento nacional popular para o Brasil. Aqui, afirma-se a democracia com um valor universal em abstrato, não sujeita às modulações liberais, conservadoras atuantes no Brasil. A história do mundo democrático é tão larga quanto a história da exploração e opressão legitimadas pela democracia. Lênin (2019) dizia que o grau de exploração de uma determinada formação social guarda relações com o desenvolvimento daquilo que foi se convencionalizando chamar de democracia. O momento em que vivemos, conforme já discutido é de agonia e crise do capital, em que as modulações democráticas são borradas e o fascismo entra na história contra a própria legalidade democrática burguesa, mas conservando o seu projeto econômico e político, o seu conteúdo de exploração e dominação de classe.

Assim, não há menções mais específicas sobre nenhum processo de transição democrática em tal projeto, o que o coloca em uma confortável imprecisão e complacência quanto ao modelo de democracia liberal em ruínas.

Por sua vez, o *projeto popular para o desenvolvimento do campo* se inicia com um diagnóstico da realidade que aponta para a modernização do meio rural com utilização

de fertilizantes, irrigação, equipamentos mecânicos e de técnicas de controle de pragas e de doenças, enquanto a área agricultável se torna mais escassa. Esse contexto expulsou muitos camponeses e assalariados do campo, concentrando a propriedade fundiária no país. Destacam que no atual projeto, não existe nenhum espaço para a agricultura familiar voltada a mercados locais, pois a globalização impõe a agricultura para exportação. Colocam-se ainda os problemas da violência e da "prepotência" das oligarquias rurais que concentram latifúndios improdutivos e controlam parte do Estado. Em seguida, apontam-se as perspectivas para os pequenos agricultores, que são resumidamente: desaparecer, pela expropriação e assalariamento; incorporar-se à agroindústria; assimilar tecnologias e visão empresarial; reformar-se com tecnologias alternativas; transformar-se pela cooperação agrícola; reorganizar-se com novas experiências de cooperação, mas atentos ao processo de agroindustrialização (p. 46 e 47).

Os autores destacam ainda que o projeto "das elites" para a agricultura familiar é baseado em uma racionalidade perversa pois não responde aos seus interesses produtivos e também não responde aos interesses do povo. Afirmam ainda que a agricultura familiar, em especial cooperativada, tem contribuições a dar, como "geração de empregos, barateamento da comida, na liberação de renda para outros setores da economia e melhoria das condições de vida de boa parte da população" (p. 48).

Não há claramente uma lista de princípios e compromissos, como no caso do projeto nacional popular de desenvolvimento antes apresentado, mas os autores apontam como necessidades:

> Tratar a população do campo como sujeito de um projeto de desenvolvimento com base na agricultura familiar, cooperativada ou não, em vez de trata-la como *resíduo* do processo de modernização;
> Estabelecer uma política de segurança alimentar que sirva como diretriz na implementação de medidas ligadas às políticas agrícolas e agrárias;
> Fazer a reforma agrária, de forma rápida e massiva, eliminando o latifúndio e dando lugar a um outro padrão de ocupação produtiva do território, baseado na agricultura familiar;
> Estimular pequenos e médios agricultores a recuperar a terra, assimilar os princípios da agroecologia e reorganizar a produção através de tecnologias alternativas e novas relações de trabalho;
> Agregar valor à produção agrícola familiar através do beneficiamento ou agroindustrialização da mesma e quebrar o monopólio privado dos complexos agroindustriais e de comercialização que hoje comandam a nossa agricultura;
> Implementar novas medidas de política agrícola para a agricultura familiar que garantam comércio (transporte e armazenagem), seguro agrícola, crédito diferenciado, acesso a novas tecnologias a ela direcionadas...;

> Promover amplo programa de desenvolvimento social que inclua: alfabetização de jovens e adultos, escola pública no campo, atendimento de saúde pública, construção de moradias, serviços de correio e telefonia, atividades de cultura e lazer. (Arroyo; Caldart e Molina, 2011, p. 73)

A primeira premissa colocada elo projeto de desenvolvimento para o campo no Brasil está marcada pela contradição entre latifúndio e agricultura familiar cooperada ou não. O modo de produção capitalista se baseia na propriedade privada e suas relações podem estar presentes em projetos de agricultura familiar, na agroindústria ou em qualquer forma produtiva que esteja subsumida em seu metabolismo social. Logo mais demonstraremos historicamente tal percurso, apoiados em Engels (2006) e em Lênin (1982b).

No interior do modo de produção capitalista, a segurança alimentar é cada vez menos uma possibilidade concreta, ainda mais em países semi-coloniais, cuja agricultura funciona majoritariamente a abastecer os mercados externos e sem o poder de regulação dos preços.

O projeto de reforma agrária preconizado se dirige contra o latifúndio como raiz de todos os problemas capitalistas e não contra a dinâmica da propriedade privada, o que demonstra uma adesão implícita. Aceita-se, por conseguinte a disposição da CF federal que trata de terras improdutivas e produtivas no cumprimento da função social da terra. Entregue a si mesma, a afirmação da reforma agrária nesses termos apoia o modelo preconizado elo MST, que indeniza os grandes proprietários improdutivos.

Outra tendência importante é a adesão ao projeto da agroecologia e de tecnologias sociais sustentáveis, que são uma materialização de um paliativo baseado no desenvolvimento sustentável para redimir as populações camponesas em sua tarefa diária por acesso a terra, água e relações de trabalho dignas.

No campo econômico, as últimas medidas anunciadas pelo documento dizem respeito a beneficiamento e agroindustrialização, quebra dos monopólios privados dos grandes complexos industriais, medidas de política agrícola para a agricultura familiar que supere ao atual Estado de “colher pequena para a agricultura familiar” e “colher grande para o latifúndio”, além de desenvolvimento social, com foco em saúde e educação. A educação é um dos desdobramentos desse projeto nacional para o campo brasileiro e a educação do campo recorreu de modo decisivo aos princípios até aqui apresentados.

Temos assim, um projeto vacilante para o campo brasileiro, que não considera o acúmulo revolucionário em função de transformações sociais mais profundas. Trata-se da afirmação de uma espécie de essência camponesa em oposição com o modelo urbano, antes que uma transição que questione o poder estabelecido nas suas bases sociais e econômicas. Como já argumentado e com base em Sodré (1963), o reino da produção vai definindo a configuração de um modo de produção e as relações sociais e políticas que lhe são necessárias e indispensáveis. Qualquer alternativa que não toque nesses termos, se constitui como uma forma de administração monopólica do capitalismo monopolista em crise.

Uma tal crença nos poderes do Estado e a referência da oficialização de suas demandas como horizonte de um projeto popular nacional e também para o campo, retira dos únicos sujeitos que ainda comportam um projeto de futuro pela revolução em suas mãos e coloca tal tarefa na institucionalidade burocrática no Brasil. Nos termos de Marx, em *A Questão Judaica,* subverter o horizonte da emancipação humana e do gênero humano pela emancipação política. Como dizia, Gramsci (2004), temos, na verdade, uma contenção do impulso nacional-popular ao invés da sua afirmação histórica.

O projeto de desenvolvimento nacional para o Brasil e para o campo foi endossado por César Benjamin, Plínio de Arruda Sampaio, João Pedro Stédile, autores do paradigma da educação do campo e uma série de entusiastas. Suas lutas foram se resumindo ao longo do tempo a políticas públicas, tendo os seus intelectuais orgânicos se transformado em administradores de políticas públicas (muito nomeadamente vinculados ao PT) em oposição relativa aos administradores das pautas liberais no campo da direita (mais nomeadamente adeptos do PSDB), conforme afirma Oliveira (2014) em sua *Crítica da razão dualista.*

As políticas reivindicadas tinham claramente um caráter específico, focalizado nas populações camponesas e suas supostas vocações territoriais, produtivas e epistemológicas, conforme pode ser verificado na defesa aberta de Kolling; Nery; Molina (1999).

7. 3 – As distinções polares: geral *versus* específico e diferenciado e urbano *versus* rural

Além da análise sobre o projeto de desenvolvimento popular para o Brasil e para o campo brasileiro, consideramos a discussão sobre a natureza das categorias campo e cidade e as distinções e oposições pouco dialéticas realizadas pelo movimento nacional da educação do campo. Aqui realizamos um exame dessa discussão que ganhou as páginas dos principais interlocutores teóricos desta modalidade educacional, mas também uma defesa territorial do campo como um lugar específico e diferenciado.

Esta distinção, fora do esquadro marxista conduziu a uma reconfiguração relativa de como essas categorias se relacionam dialeticamente no interior da dinâmica do modo de produção capitalista. É importante também mencionar que a relação entre campo x cidade fundamentada no campo teórico social, alimentou outra separação, a de educação baseada na educação do campo e a de educação baseada no assim chamado *paradigma urbanocêntrico* (Molina, 2005; Antunes- Rocha; Hage, 2010). Tal distinção justificou a ideia de educação específica e diferenciada para as populações camponesas, o que será tratado no próximo capítulo que relaciona esse princípio com a BNCC.

Em outro momento desse texto discutimos a importância histórica das grandes cisões realizadas nos diferentes complexos sociais, mediadas pelo trabalho humano e que ganharam importância para explicar a dinâmica das classes sociais. Trata-se de entender a *separação da agricultura a pastoreio*, que se operou na transição historicamente lenta e conturbada entre a *condição nômade e a condição sendentária*; a separação histórica entre *trabalho manual e trabalho intelectual*, que ajuda a explicar a dinâmica social do trabalho em sociedades complexas com alta estratificação social e a separação entre *campo e cidade*, maximizada, sobretudo, com transição também conturbada e que durou quase dez séculos, entre o modo de produção feudal e o modo de produção capitalista em solo europeu, que é uma expressão da cisão anterior.

Do ponto de vista ontogenético, é a categoria do trabalho como ato histórico de satisfação das necessidades e possibilidades historicamente determinadas, mas, desse uma perspectiva histórica -inseparável da anterior – é o advento da *propriedade privada* quem sedimenta as grandes cisões, sobretudo a que se refere ao binômio *campo x cidade*.

Assim, o complexo social, entendido como uma totalidade, também expressão de complexo de complexos está decisivamente marcado pela propriedade privada e dela se edificam formas históricas de controle da produção, da política e da ideologia que lhe

sejam vigilantes. Essa necessita ser a primeira e mais fundamental distinção em relação ao debate realizado no interior das obras de referência do paradigma da educação do campo.

Assim, não raramente se encontra a distinção polar e não dialética entre campo e cidade realizada pelos principais interlocutores do movimento paradigmático da Educação do campo. A propriedade privada é a categoria fundamental que torna impossível a compreensão da relação campo x cidade no capitalismo. Marx e Engels (2010a) defendem eu a propriedade privada, descende do polo do trabalho, mas em uma *dimensão alienada*, isto é, como consequência do *trabalho alienado*. Os autores se dedicaram a desvendar a "absurda mística da propriedade privada" (Marx, 2004) e a entender como ela se relaciona com a *apropriação privada*. A lógica dos trabalhadores e tornarem mais pobres à medida em que vão produzindo ainda mais riquezas é explicado com base na propriedade privada porque suas riquezas são apropriadas por outros, num processo de apropriação privada, possível apenas com a propriedade privada, de modo mais ampliado.

A objetificação e exteriorização é identificada aqui como alienação do produto do trabalho, produzindo formas variadas de exteriorização do trabalhador em relação ao trabalho, que tem ressonâncias em sua vida. Assim, "A propriedade privada deriva-se assim da análise do conceito de trabalho alienado, ou seja, do homem alienado, do trabalho alienado, da vida alienada do homem estranho a si próprio" (Marx, 2004).

Desde os seus escritos iniciais, e depois atingindo maior maturidade intelectual e programática, Marx denuncia a propriedade privada como a célula fundamental do reino da razão dos novos hegelianos, passando pelos idealistas e socialista utópicos de variadas matrizes. A crítica do *Morgadio* e da razão do direito em Hegel perseguem o tema da propriedade privada e nos escritos posteriores a 1848, a intervenção dos comunistas, como expresso no *manifesto*, teme primeira ordem a colocação do problema elementar da propriedade privada.

Assim, a grande divisão do trabalho material e intelectual se opera na divisão cidade e campo, uma vez que se trata da disposição dos mecanismos indispensáveis para o modo de produção capitalista na cidade, em detrimento da realidade camponesa onde estas ferramentas e técnicas se encontram de maneira mais dispersa (Marx, 2017).

É assim que a propriedade privada determina e produz a subordinação dos indivíduos a um regime de contradições frontais dos seus interesses e na divisão do trabalho. Tal coisa se verifica, por exemplo, na história das sociedades mais antigas

regidas pelo modo de produção comunal-primitivo, quando a propriedade privada determinou que os interesses antes comuns, fossem a partir de então inconciliáveis.

Desta forma, o seu polo ativo na reprodução do poder é o do proprietário privado e assim, temos claro que a contradição entre campo e cidade é causada pela dinâmica de reprodução do capital, causando efeitos devastadores à vida em qualquer lugar, seja no campo ou na cidade.

Outro ângulo da questão é também necessário de ser debatido. A ideia de que produzindo transformações na forma de organização da produção agrícola e extirpando-se o latifúndio, não haveria mais problemas para o campo e também a ideia de que modelos de agricultura que não são o da agricultura familiar são antes urbanos do que também capitalistas.

Esses dois equívocos povoam as discussões do paradigma da educação do campo de ponta a ponta, com inúmeras manifestações já demonstradas aqui e ainda por demonstrar. Vejamos. O latifúndio é o núcleo duro fundamental que hegemoniza as relações capitalistas e os processos de expropriação e concentração fundiária no Brasil. Isto sabido, é de todo necessário compreender que um simples projeto de reforma agrária que coloque em questão latifúndios improdutivos, por si só, não é capaz de alterar a dinâmica do modo de produção capitalista no campo, que se alia ao latifúndio, mas que constrói tal aliança baseada no compromisso com a propriedade privada dos meios de produção. Desta maneira, a reforma agrária é uma estratégia de divisão de terras, no entanto, enunciada em abstrato e combatendo apenas efeitos da ordem capitalista, pouco pode fazer.

Desta maneira, é preciso acabar com as relações capitalistas no campo, inclusive quando elas se mesclam com outras formas de produção e de controle sobre o trabalho, como é o caso de formas de trabalho semifeudais. Esta constitui uma forma de romantização, que considera a raiz de todos os males o latifúndio, quando a própria economia camponesa e sua agricultura também estão sujeitas a relações capitalistas.

Engels (2006) e, mais adiante Lênin (1982a) demonstraram cabalmente que temos vindo a levantar: a produção popular camponesa, além do latifúndio também podem estar na base do capitalismo, uma vez que a produção camponesa também apresenta movimento ascendente ao capitalismo.

Outra ideia também presente no paradigma da educação do campo é a de que as formas mecanizadas de agricultura, antes de serem também capitalistas são *urbanocêntricas*, retirando-se o antagonismo fundamental em relação ao capital e

colocando-o no perímetro urbano, produzindo uma falsa dicotomia fetichizadora e mistificadora. Assim, uma espécie de defesa do mundo camponês em relação ao mundo citadino vai se cristalizando e cristalizando com ela uma proposta educativa também definida por essas oposições mecânicas.

Dito isso, é importante também que, como o campesinato á a última classe capaz de aglutinar interesses ainda no mundo do capital, mas da qual depende absolutamente a ruptura revolucionária, a pequena propriedade camponesa cumprirá seu destino de desaparecimento, com a necessidade de desaparecimento da propriedade privada e em seu lugar, áreas comunais organizadas de modo cooperado, autogestionado e com controle social e produtivo camponês.

Harvey (2016) nos oferece uma definição esquemática de que a propriedade privada dos meios de produção "estabelece o direito de posse exclusiva de uma coisa ou processo, quer seja usado ativamente, quer não (...). Os direitos de propriedade privada conferem o direito de vender (alienar) aquilo que se possui. Surge então uma diferença entre os chamados direitos de usufruto (que correspondem ao uso ativo) e direitos de propriedade exclusivos e permanentes" (p. 48).

É indispensável entender ainda, para além das definições conceituais, que a imposição da propriedade privada está relacionada e depende da "existência de poderes estatais e de sistemas legais" (Harvey, 2016, p. 48). Não por acaso, estão articulados o Estado, o direito e a propriedade privada. O paradigma da educação do campo possui uma visão esperançosa[86] sobre o papel das políticas públicas emanadas do Estado e das formulações oficializadas como permissões estatais (Souza, 2014), dos textos legislativos sobre a educação do campo – obedecendo a uma *linguagem moral-prática*, típica do Estado, mas sem que seu projeto toque efetivamente os nervos centrais do problema situado na propriedade privada. Trata-se de uma contradição monumental e que não apenas produz um apagamento estratégico e programático, senão mistificações de separações daí decorrentes como *cidade x campo*.

[86] Para usar uma expressão da Via camponesa, segunda a qual é necessário que haja esperança para o projeto nacional do país avançar.

7. 4 – As pedagogias da Educação do Campo

As construções conceituais são propulsoras, de fundo, do paradigma da educação do campo no Brasil e produzem uma demanda por uma educação específica e diferenciada para o campo em oposição ao mundo urbano. As variadas bases pedagógicas que compõem a educação do campo, justificam essa proposta. A respeito de duas dessas bases, dedicamos os próximos parágrafos.

Uma vez mais, nos apoiamos no trabalho de Souza (2012) para argumentar sobre a influência dessas bases na educação pública, além da necessidade de um apanhado teórico ao modo da construção de uma síntese mais ampla.

As bases pedagógicas que compõem a educação do campo, de modo geral são: a pedagogia da prática, a pedagogia do oprimido e a pedagogia do movimento. Para uma análise das variadas tendências pedagógicas se faz necessário recorrermos ao apanhado histórico realizado por Dermeval Saviani em diferentes obras. Existe, para o autor, um espectro variado de correntes teóricas no campo educativo que se constituíram como contra hegemônicas, mas não assumiram a radicalidade teórica e política necessárias a uma pedagogia autenticamente revolucionária.

É necessário afirmar que tais teorias surgiram do assim chamado período de redemocratização do Brasil, Assim, a forma de administração política do Estado burguês e latifundiário foi assumindo uma moldura mais aberta e democrática, mas sempre dentro dos limites da democracia burguesa. Um regime *demoliberal.*

Para o autor, a transição democrático-burguesa tutelada pelos militares e pelo capital internacional serviu para camuflar os antagonismos mais inconciliáveis entre as classes sociais, abrindo espaço para um consenso para a transição conservadora (Saviani, 2008) aqui há uma importante diferença na compreensão do autor em relação ao paradigma da Educação do Campo, uma vez que tal abordagem examina o período com relativa complacência, realizando a crítica apenas da insuficiência das disposições que poderiam ser ainda mais específicas e diferenciadas a respeito da educação para a população do campo. Trata-se de uma expressão flagrante de modernização conservadora, operada no âmbito educacional, particularidade de uma transição democrática pelo alto. Tal modernização é constituída de grande variedade das pedagogias que passaram a ocupar o cenário pedagógico que se realizava em uma variedade teórica composta por progressistas, radicais anarquistas, libertadores e

marxistas (Saviani, 2007). O que surgiu desta mistura não foram teorias revolucionárias ou marxistas, senão "pedagogias de esquerda" (Saviani, 2007).

Assim, é o *liberalismo de esquerda* quem orienta a formulação teórica no período sendo possível perceber como os socialistas passaram cada vez mais e de maneira cada vez mais institucional a lutar pela justiça social antes que pelo socialismo, pelos direitos humanos antes que pela organização revolucionária das massas (quando o maior agressor aos direitos humanos é precisamente o Estado), por uma educação com qualidade socialmente referenciada antes que por uma educação integral e transformadora.

Há dois núcleos teóricos fundamentais entre essas teorias, uma que está baseada em uma concepção mais prática e popular, baseada no processo de organização política das massas, cuja inspiração principal foi Paulo Freire e outra mais fortemente influenciada pelo marxismo. A primeira contava ainda com a relação com a Teologia da Libertação, com o anarquismo e se ligava com o PT, incorrendo na ambiguidade da distinção entre público e estatal. As teorias inspiradas no marxismo o faziam predominantemente por um prisma ainda preso ao liberalismo, questionando a ordem capitalista pelo ângulo das desigualdades sociais, que é a apenas um desdobramento do modo de produção capitalista e não uma das suas determinações fundantes. Questionavam igualmente as condições de acesso, permanência, a qualidade, dentre outras coisas. As pedagogias são classificadas como: *Pedagogia da educação popular, Pedagogia da prática, Pedagogia crítico-social dos conteúdos e Pedagogia histórico-crítica*, sendo esta última uma síntese superadora das demais e a única genuinamente marxista.

Escapa aos limites desse texto um exame apurado de cada uma dessas tendências e de como elas ressoaram na educação do campo. Por agora, cumpre mencionar que esta modalidade educacional da Educação do Campo assume uma miríade de teorias que são heteróclitas entre si como bases teóricas de sua formulação (algumas vezes inconciliáveis), além de também "criar" certas formas pedagógicas que dificilmente alçariam o estatuto de pedagogias como um sistema coeso e unificado de uma visão sobre educação. É o que passamos a analisar.

No volume primeiro do livro "Por uma educação do campo", organizado por Arroyo; Caldart e Molina (2011), menciona-se que as pedagogias do campo são *pedagogias em movimento*. São elas: *pedagogia da luta social*; *pedagogia da organização coletiva*; *pedagogia da terra*; *pedagogia do trabalho e da produção*; *pedagogia da cultura*; *pedagogia da escolha* e *pedagogia da alternância* (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 98).

As pedagogias, segundo o texto são as formas educacionais assumidas para a humanização das pessoas, para a formação na vida prática em sentido mais amplo e adotam como referência formativa o MST, afirmando que não é que o movimento tenha inventado novas pedagogias, senão que as tenha sistematizado a partir da sua atuação política.

Na pedagogia da luta social afirma-se que o que educa o próprio movimento sem-terra é o aprendizado das lutas travadas pelo movimento (com suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas), superando o conformismo e afirmando que *nada é impossível de mudar*. Afirma-se o movimento como motor da história e que os sujeitos sociais não podem se entender como apenas beneficiários das políticas conquistadas, "passando a vida toda agradecendo favor". Por fim, a pedagogia da luta social afirma a importância das lutas se converterem em *conteúdos de estudo* para a educação do campo, quando afirma: "ela brota do aprendizado de que o que educa os Sem Terra é o próprio *movimento de luta*, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas" (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 98).

A luta social, efetivamente é um dos núcleos duros da existência junto das massas, assim como viver com elas e trabalhar com elas (Mao Tsetung, 2008). Consideramos que o processo de luta também une o ato educativo à prática social mais ampla, que precisa ser adotada como referência para os processos pedagógicos. É preciso dizer também que os princípios que orientam as lutas do MST, conforme já descritos, nunca propuseram a bandeira da revolução agrária no Brasil (aderindo desde tão logo a um modelo de reforma agrária de mercado), nem do enfrentamento superador do modo de produção capitalista, sobretudo com a hegemonia do Lulismo.

De modo contrário, desde a década de 1990 tem vindo a aprofundar os seus laços com os princípios da Via Campesina, na adoção de bandeiras relacionadas ao capitalismo, como é o caso do *desenvolvimento sustentável*. Nas palavras de João Pedro Stedile, líder histórico do MST, "a burguesia brasileira não faz reforma agrária porque é burra", deixando clara a perspectiva de reforma agrária vinculada aos ideia de outros países europeus e dos EUA.

A *pedagogia da organização coletiva* diz respeito à coletividade exercitada inicialmente pelos acampados e depois pelos assentados da reforma agrária, que por estarem submetidos a um processo amplo de desenraizamento, vão se descobrindo como "uma grande família, de se sentir irmão ou irmã, de descobrir em si, como sujeito coletivo, a convicção de dizer com orgulho: somos Sem Terra, somos do MST" (p. 99). Segundo

o texto, há ainda nesta pedagogia, uma dimensão de uma *pedagogia da cooperação*, que brota também das formas de organização coletiva do MST "a partir dos princípios e objetivos da nossa luta pela reforma agrária e por um *novo jeito de fazer o desenvolvimento do campo*" (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 100). Trata-se de superar o individualismo burguês, estabelecendo novas formas de dividir tarefas e de pensar coletivamente. Assim, a escola tem que funcionar como uma "cooperativa de solidariedade", educando os indivíduos a pensarem coletivamente e não apenas nos próprios interesses.

Ressaltamos que a cooperação, segundo o próprio texto, está vinculada a um novo jeito de promover o desenvolvimento no campo, o que aproxima esta perspectiva aos discursos de desenvolvimento alternativo, desenvolvimento sustentável e até mesmo de capitalismo verde e humanizado que tem sido enfatizado nas últimas décadas tanto pela Via Campesina, como também por algumas articulações políticas obedientes às políticas do Banco Mundial.

Para Marx, qualquer forma de administração do modo de produção capitalista tende a colapsar no médio ou no longo prazo, uma vez que as modulações mais ou menos coletivas e mais ou menos democráticas para o capital são simplesmente molduras políticas que nunca repousam na infraestrutura social em abstrato, senão vinculadas a uma relação entre forças produtivas e relações de produção.

Assim, tal princípio não produz mediações com a superação revolucionária da relação entre latifúndio e campesinato pobre, tampouco se coloca no horizonte de embate com o imperialismo, uma vez que, inclusive, se utiliza de categorias desenvolvimentistas por ele criadas.

A terceira pedagogia é a *pedagogia da terra*, onde é ainda mais possível perceber a influência místico-religiosa na formulação dos princípios, uma vez que, segundo os autores a terra "ela é mãe, e se somos filhos e filhas da terra, nós também somos terra. Por isso precisamos aprender a sabedoria de trabalhar na terra, cuidar da vida: a vida da terra (Gaia), nossa grande mãe, a nossa vida" (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 100). Há aqui uma apropriação do texto da expressão utilizada por Leonardo Boff, em seu livro *Saber cuidar*, que também é citada. O autor tem teorizado sobre a mudança social paradigmática e enfatizado, para além de uma discussão ecológica, a dimensão espiritual da terra e do cuidado. Tal noção de cuidado está fundamentada em Martin Heidegger. A reflexão central é sobre o Dasein- ser-no-mundo- e suas formas de se relacionar com a terra. a noção de alteridade e respeito à diferença está presente em sua noção de cuidado,

na medida em que "abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Uma atitude de ocupação, de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro" (BOFF, 2014, p. 35).

Ressaltamos que a obra deste autor nos últimos anos está profundamente marcada pelo diálogo com *perspectivas ecossistêmicas,* da *ecologia profunda*, cuja principal expressão é Edgar Morin, o intelectual oficial da UNESCO, que tem dado base para a aplicação das políticas educacionais da OCDE e do BM. De passagem, citamos a importância da obra "Os sete saberes necessários à educação do século XXI", que integra, de modo mais amplo, ideia de construção de uma educação para o futuro, enquanto o BM produzia documentos de ajustes fiscais e de condicionalidades educativas como, por exemplo, o emblemático documento "O Ajuste justo"[87].

Nesta pedagogia ainda se menciona a necessidade de aprendizagem da lida com a terra, ressaltando a importância do trabalho para a construção de tudo o que existe disposto socialmente. Aqui, a historicidade do cultivo da terra e as suas relações são importantes na compreensão mais ampla da sua importância social.

A *pedagogia do trabalho e da produção* surge da categoria fundamental para o ser social, que é o trabalho; busca-se "garantir a qualidade de vida, e identifica o sem terra com a classe trabalhadora" (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 101). Tal pedagogia afirma que podem ocorrer processos de humanização e de desumanização através do polo do trabalho e que a experiência educativa do MST se coloca em uma posição divergente quanto "à apropriação dos resultados do trabalho", devendo a escola "vincular-se ao mundo do trabalho e desafiar-se a educar também para o trabalho e pelo trabalho".

Embora seja ressaltada a importância do trabalho como categoria fundante para o ser social e a sua importância em todo complexo social, não há uma discussão mais específica sobre o que concretamente poderia mudar na estrutura social com a concepção de trabalho defendida pelo MST.

Por seu turno, a *pedagogia da cultura*, surge do próprio *modo de vida* dos camponeses sem terra, "do jeito de produzir e reproduzir a vida, da mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade, da arte (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p.102)", buscando romper a lógica dos ativismos, como também dos projetos sem ação social. No interior

[87] O Ajuste Justo foi um documento elaborado pelo Banco Mundial, com a finalidade de realizar uma análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. O documento foi utilizado como referência pelos reformadores empresariais da educação para justificar o postulado de que o problema ne gestão educacional brasileira era administrativo e não da carência de recursos.

desta pedagogia, há outras: a *pedagogia dos gestos*, "que é também uma pedagogia do símbolo e a *pedagogia do exemplo*".

A pedagogia da cultura, junto com a próxima pedagogia, a pedagogia da escolha são aquelas que ocupam maior espaço na discussão pedagógica na obra, o que nos dá uma dimensão do como a variável cultural e a afirmação do próprio movimento como um movimento que visa a buscar uma identidade sócio-cultural antes que rupturas metabólicas com o capital se faz presente. Tal coisa se afirma como um fundamento teórico de maneira definitiva na obra de Roseli Salete Caldart (2004), em *Pedagogia do Movimento*.

Aqui ressalta-se a importância dos "símbolos" e do "diálogo" e do "exemplo" para a formação humana e para a consolidação do movo de vida camponês. Para a autora, "numa escola do MST é importante resgatar os símbolos, as ferramentas de trabalho e de luta, a mística do movimento" (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 103). Assim, essas referências assumem importância na formação coletiva do MST.

A *pedagogia da escolha* é uma pedagogia, segundo o documento, que visa a valorizar o conjunto de escolhas realizadas pelo MST, que obedecem a certos princípios e que não se reduzem a escolhas individuais, senão para escolhas que envolvem a coletividade, sobretudo de "não se conformar com a condição de miséria".

A escolha, a reflexão sobre as escolhas e a administração dos impulsos são importantes para esta pedagogia, que visa a desenvolver o senso de decisão coletivo camponês. Ressaltamos que qualquer projeto transformador precisa superar as condições de miséria do povo e questionar tal condição é, efetivamente uma prerrogativa. No entanto, a ausência de uma delimitação de ruptura mais específica com a ordem coloca a superação da miséria como horizonte concreto, desvinculada de uma crítica e de uma ação social mais ampla de superação da atual situação brasileira. Assim, a superação da miséria também é um objetivo declarado das agências do imperialismo.

A *pedagogia da história* não é motivada por um princípio da processualidade histórica e da dialética, como já ressaltamos anteriormente nesse trabalho, á antes uma "dialógica" de memória coletiva quem a compõe. Vejamos: "ela brota do cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e perseguido. A memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade" (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 103).

Aqui, a história está também relacionada com os elementos da memória e mais uma vez da *mística*, como sendo uma forma de valorizar a história para além de uma dimensão racional, mas da ordem dos sentimentos. Outra coisa nos chama atenção, a necessidade de que a escola do campo "deixe de ver a história apenas como uma disciplina, e passe a trabalha-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo" (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 104). Assim, a história assume um contorno muito mais imediato da pertença coletiva do grupo social do que propriamente como a "ciência por excelência", como pretendia Marx.

Ressaltamos que o componente de memória coletiva e cultural do grupo, a afirmação de uma identidade cultural e a presença muito marcada dos componentes místicos e religiosos nos princípios do MST compõem muito mais um *humanismo cristão difuso*, como presente em Paulo Freire, conforme se verá, do que o humanismo revolucionário e dialético de emancipação do gênero humano pelo processo revolucionário, como pretenderia uma *pedagogia revolucionária*, aos moldes da *pedagogia histórico- crítica*.

Ora, para Marx, a crítica filosófica da religião tem a ver com a crítica filosófica por excelência e dá lastro à ação revolucionária baseada na ideia de que são os próprios homens os demiurgos da sua própria história, ainda que não possam fazê-la nas condições em que desejam.

Por fim, temos a *pedagogia da alternância*, que se caracteriza pela necessidade de não cortar raízes com o campo, estando a escola ao seu serviço. Busca "integrar a escola com a família e a comunidade do educando" (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 104). Aqui, temos duas dimensões a estarem conectadas pelo processo educativo:

> O tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo do planejamento das atividades, vivenciam a aprofundam valores;
> O tempo comunidade, que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa de sua realidade, de registro dessa experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade Sem Terra (p. 105).

Aqui, algumas dimensões precisam ser ressaltadas. A interlocução entre práticas escolares com práticas do trabalho camponês e mesmo com a organização sócio-política camponesas é estruturante da experiência pedagógica vinculada com as massas. Exercita-se aqui, em paralelo, aquilo que a legislação da educação do campo trata como "controle

social da educação" e que contemporaneamente poderíamos chamar do ideal "socialmente referenciado de uma instituição". No tempo escola e no tempo comunidade não se afirmam claramente a primazia dos conhecimentos das disciplinas científicas, literárias e artísticas como fontes curriculares, senão o próprio processo de organização coletiva, retirando dos conteúdos a chancela curricular e colocando-a nos procedimentos e atitudes quanto ao grupo. Mais adiante apontaremos criticamente as lacunas deste modelo educativo, além de problematizarmos o papel da pesquisa no campo do processo de ensino- aprendizagem, segundo a *pedagogia histórico- crítica*.

Além das bases pedagógicas variadas afirmadas pela educação do campo, percebemos uma aproximação do paradigma da educação do campo, ainda que nem sempre de modo imediato e por linhas de transmissão diretas com *pedagogias escolanovistas com pedagogias neotecnicistas* ou com os seus fundamentos mais candentes. O vínculo com a primeira está relacionado à hegemonia das pedagogias baseadas no método e o vínculo com a segunda está baseado na aceitação tática do mundo da vida e dos interesses dos jovens como terreno fértil para uma educação pragmática e também voltada para a realização imediata das tarefas do mundo do trabalho.

Uma outra aproximação das pedagogias movimento da educação do campo com a base pós-moderna de conhecimento, demarcada por duas linhas fundamentais, a de um racionalismo formal, típico de momentos históricos de relativa estabilidade do modo de produção capitalista, assim como do culto ao irracionalismo subjetivista, que é uma expressão filosófica e científica de momentos de profunda recessão econômica social capitalismo tardio (Jameson, 2006). Já dissemos que ambas as perspectivas são movimentos dúplices de um mesmo vetor gnosiológico (Coutinho, 2010b) e, no limite, expressões diferentes de um mesmo processo de decadência ideológica burguesa, que conduz a *modernizações conservadoras* também no campo do conhecimento.

Aqui, nos parece importante ressaltar que a razão pós-moderna se expressa atualmente nas semicolônias latino-americanas soba a forma de pensamento pós-colonial, pensamento decolonial e paradigmas territorialistas de uma matriz variada e ampla[88]. Uma expressão que ajuda a entender tal processo é uma máxima do pensamento de Boaventura de Sousa Santos que afirma que "toda experiência social produz e reproduz conhecimento". Miguel Arroyo, um dos formuladores no Brasil das Pedagogias da Prática

[88] A principal expressão delas é aquilo que eufemisticamente vem sendo chamado de "Epistemologias do Sul" (SANTOS, 2010). Uma pós-colonialidade no âmbito acadêmico é uma expressão condensada de uma pós-modernidade oriunda dos trópicos.

incorpora ativamente essas premissas em duas recentes obras: “Outros sujeitos, outras pedagogias” (Arroyo, 2011) e “Currículo: territórios em disputa” (Arroyo, 2012).

Assim, quando dizemos que toda experiência social produz conhecimentos, a educação do e no campo afirma o princípio de que aquela experiência é a fonte pedagógica do projeto curricular camponês e suas aprendizagens necessitam ser outras, contrariando qualquer senso de universalidade e generalização de implicações dos conhecimentos sociais historicamente construídos.

Longa é a tradição brasileira que firma projetos conservadores para populações camponesas com a valorização seja das chamadas vocações regionais, arranjos locais, conhecimentos específicos e diferenciados, educação para os modos de vida de determinado povo e, mais contemporaneamente a vinculação com o universo de aspiração dos jovens, propostas de acordo com seus interesses e itinerários específicos de conhecimento. Mais adiante vamos demonstrar que a estratégia fundamental de recomposição das elites (Saviani, 2008) no contexto da educação do campo é a aprendizagem específica e diferenciada como núcleo duro das iniciativas oficiais do Estado. As qualidades de uma pedagogia clássica e humanista que contrapunha o *antigo regime* através do sentimento de universalidade e pela busca pelo ideal da *verdade* vai se perdendo com o advento das *pedagogias da existência*, como estratégia de recomposição das elites e contenção da oferta educacional baseada em currículos científicos.

A expressão das pedagogias novas é também a expressão, no campo educacional dos processos de *decadência ideológica* burguesa, cujo projeto social não pode mais caminhar na direção da história, senão contra o curso histórico e em favor da estabilidade das classes dominantes. É assim que o humanismo burguês, que cumpriu um papel revolucionário na luta contra as antigas forças feudais e atingia patamares de formação civilizacional ao democratizar o acesso aos textos bíblicos, ao maximizar a tradução e circulação de obras artísticas e literárias e realizar a revolução burguesa contra o clero e a classe senhorial em nome das ideias de verdade, humanismo e valores liberais; em virtude da estabilidade de classe burguesa não pode cumpri-lo ou pode apenas de modo extremamente rarefeito.

Podem realizar esse ideal apenas pela defesa genérica da qualidade em educação, da sua expansão e universalização de acesso e na defesa de ilhas específicas e diferenciadas cuja fidelidade às pedagogias da existência é canina. A ideia de uma educação que desloca o seu foco do intelecto para o interesse, das generalizações criativas do conhecimento para a aplicação pragmática em cada contexto, da disciplina, para o

interesse e do aspecto lógico para o aspecto psicológico (Saviani, 2008) é aliada do processo de decadência ideológica burguesa (Coutinho, 2010b), que inviabiliza a construção de constelações de lutas e conhecimentos comuns (Safatle, 2016) necessários às transformações revolucionárias por parte das classes que podem, no atual curso da história, ser revolucionárias.

Assumimos que a mudança das chamadas *pedagogias da essência*, baseadas no método científico moderno, para as pedagogias baseadas na existência deslocam o ideal de "verdade" e de formação comum para a satisfação das necessidades específicas e a ideia do que é contextualmente eleito como verdade, fora de uma compreensão da totalidade social. A postura assumida diante da totalidade social, ao contrário, é de nulidade e de imobilismo social, político e teórico.

Do mesmo modo, muitas são as influências teórico-metodológicas que se aportam em uma espécie de *frente teórica ampla* do paradigma da educação do campo. Uma das formas de estabelecer uma base difusa e funcional ao *modus operandi* do neoprodutivismo é justamente a justaposição de diferentes teorias, com troncos epistemológicos mais ou menos comuns.

Newton Duarte (2006) também realiza uma intervenção crítica acerca de duas variantes do neoprodutivismo, principalmente o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo. Para o autor, a estratégia do ecletismo serve para a manutenção da hegemonia liberal (Duarte, 2006), seja ela localizada no espectro política da esquerda ou da direita (Saviani, 2007).

Reportamos a este autor a principal análise sobre a perspectiva do pragmatismo e como esta escola influência direta e indiretamente a atual razão historicamente necessária ao capitalismo em sua fase monopolista em crise aguda. O pragmatismo sedimenta a proposta da Escola Nova e encontramos nele o que se pode achar nos fundamentos teóricos da educação do campo no Brasil, um discurso de humanismo difuso, vago e impreciso, com foco direto ou indireto na vida prática e comunitária dos sujeitos para resolver situações-problemas e adaptarem-se às novas flutuações do mundo do trabalho agora, cada vez mais desmodalizado e hegemonizado pelo capital financeiro.

Outro paralelo historicamente necessário e também visível é destas bases teóricas com as disposições internacionais emanadas da UNESCO e pelos seus intelectuais orgânicos. Há uma sintonia com o *Relatório Jacques Delors* e seus três desafios para o século XXI, quais sejam: *o desenvolvimento sustentável, a compreensão mútua entre os povos e a vivência concreta da democracia*.

Para o desenvolvimento sustentável, os projetos alternativos de agricultura familiar e de luta pela terra que não colidam diretamente com os interesses do capital internacional são fundamentais, assim como se apresenta no paradigma da educação do campo. Trata-se de uma medida baseada em aspectos de um diagnóstico ecológico global, mas que se interpõe como possibilidade dos EUA continuarem a execução do seu projeto de segurança hemisférica pela exploração dos recursos dos países semi-coloniais. Abre-se também assim um mercado de produtos ecológicos, legitimados pelos novos selos verdes de mercado, dentro dos quais se acha uma parcela da própria produção do MST.

A compreensão mútua entre os povos se manifesta na defesa pós-moderna do multiculturalismo, surgido desde os países do norte, que aqui se expressa em uma defesa abstrata do princípio abstrato da *legalidade do corpo-político* (Grosfoguel, 2010). Ora, a legalidade individual do corpo-político já está subsumida na perspectiva liberal de sociedade na forma de *liberdades individuais.* O que se torna mais premente é descobrir, então, quais energias econômico-políticas são mobilizadas por este corpo-político individualmente legitimado pela razão formal. Essas energias, quando entregues ao ideal abstrato da defesa das diferenças conduz a duas linhas, uma relacionada ao *identitarismo*, e outra direcionada a uma ideia de convivência e formação humanas demarcadas pela diferença. Na educação, tal ideário ganha forma como defesa da *educação específica e diferenciada* sem nenhum ponto de contato com um ideal universalista.

Assim, também o discurso de expansão da oferta educacional e mesmo de sociedade do conhecimento vão alimentando uma perspectiva reativa e desintelectualizante no currículo oficial dos países semicoloniais, como o Brasil. "Compreensão mútua entre os povos" também institui uma ideia de que a regulação democrática global, além de possível dentro dos marcos do modo de produção capitalista, é também uma necessidade dos povos em geral. Trata-se da legitimação do padrão democrático-burguês de democracia, que pode a qualquer momento ter as suas estruturas colapsadas em virtude dos próprios interesses de soberania e acumulação dos países centrais, conforme demonstrado na configuração da crise em que vivemos e com a fascistização social crescente.

Assim, o fascismo não é mais do que uma ditadura sanguinária do setor mais reacionário do capitalismo financeiro. Em uma palavra, as contradições do capitalismo organizadas ao modo de tropa de choque, como disse Hebert Marcuse. O terceiro desafio

é, portanto, a tentativa de instauração de uma governança global baseada nos interesses táticos e estratégicos dos EUA[89].

Para uma análise mais apurada das bases da educação do campo, recorremos a uma análise de duas pedagogias. Uma é a maior referência em produção intelectual brasileira em todo o mundo e demarca o universo de educação popular mais amplo, que foi o solo de construção teórica da educação do campo: a *pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. A outra representa uma pedagogia que, fiel também àquelas bases, surgiu como uma criação autenticamente marcada pela dinâmica do movimento social camponês que hegemoniza a educação do campo no Brasil, isto é, a *pedagogia do movimento*, de Rosei Salete Caldart.

A *pedagogia do movimento* de Roseli Salete Caldart parte de um pressuposto assumido por outras pedagogias do campo, o de que o movimento social educa e que deve se constituir como uma referência epistemológica para a educação do campo e para os currículos. O que existe de novo aqui é que o movimento social e sua dinâmica do próprio movimento e em movimento pela afirmação sócio-cultural dos sujeitos do campo produzem uma pedagogia. Uma pedagogia de características específicas.

A experiência que dá corpo à pedagogia do movimento é a experiência histórica do MST, a máxima referência do paradigma da educação do campo. Assume-se a ideia de que a escola do campo precisa ser diferente em qualidade da escola hegemônica da sociedade capitalista pela valorização das culturas, valores e modos de vida dos povos que habitam os territórios campesinos (Arroyo, 2011).

A sua vinculação com o *escolanovismo*, nesta direção se afirma não como defesa da educação escolarizada e de uma inflexão democrática ao modo de Dewey (2000) no interior do sistema educacional. O liberalismo contido na proposta se refugia em uma *estratégia territorial*, como ponto nodal de flexibilização da práxis social concreta, dos seus conhecimentos historicamente acumulados e do modo disciplinar e curricular que marcou os primórdios da escolarização moderna das massas. Assim, é antes a afirmação do diferente, dos interesses e o pressuposto filosófico subterrâneo à teoria de que "os homens são essencialmente diferentes" (Saviani, 2008), já não podem ser homogeneizados em seus interesses, ritmos e intervenções sob pena de estarem sendo cultural e pedagogicamente violentados.

[89] https://www.brasildefato.com.br/2023/12/09/eua-podem-abrir-base-militar-na-guiana-veja-onde-estao-as-outras-instalacoes-do-pais-na-america-latina

Aqui não se trata tanto da base da psicologia comportamentalista, dos avanços das metodologias ativas e do amplo debate sobre a diretividade e a não diretividade da pedagogia, senão a legitimidade do contexto cultural como árbitro da arquitetura formativa, utilizando-se apenas no *plano procedimental* das antigas estratégias do neoescolanovismo. Segundo Caldart (2010, p. 73),

> a função da escola não se restringe aos trabalhos com os conhecimentos formalizados. Ela precisa trabalhar com diferentes formas de conhecimento, sempre que isso for importante para o exame das questões da vida concreta e para os objetivos formativos que temos.

Esta função da escola tem sido assumida nas últimas décadas no Brasil pela perspectiva do *território educativo* que, por um lado amplia o horizonte geográfico da formação humana e por outro, legitima o encolhimento do braço público do Estado para o investimento e a manutenção das estruturas escolares e pedagógicas da rede básica de ensino. Uma crítica aprofundada da relação entre a ideia de território educativo, o discurso da intersetorialidade e a ampliação das jornadas em tempo integral pode ser consultada em Silva e Silva (2020).

Com a afirmação de direitos específicos de educação para sujeitos específicos, ganha tônica concreta o postulado de que "as qualidades internas do enunciado social são menos importantes do que as suas condições geográficas" (Mignolo, 2005), que termina, na América Latina, por justificar formas específicas de Estado, como o Estado Plurinacional, assim como formas educativas específicas e diferenciadas. Assim, os sistemas educacionais e a própria dinâmica educativa construída através da experiência de variados coletivos sociais necessitam deslocar a ênfase na organização de *categorias de implicação comum* (Safatle, 2016) que moveram processos revolucionários ao longo da história para a afirmação enunciativa localizada nos próprios sujeitos.

Em nome de um suposto arbítrio compulsivo e *epistemicida* do ideal de universalização, as diferenças culturais são afirmadas como parâmetro de legitimidade das lutas sociais. No entanto, Safatle (2016) denuncia que nunca houve universalismo, assim como a tradição filosófica marxista latino-americana (Dussel, 1995), na medida em que comprovam historicamente que esse ideal universal nunca se realizou no plano da práxis social, senão como operação do imperialismo. Um universalismo, desde uma perspectiva marginal do modo de produção capitalista só se realizaria com as diferentes expressões da práxis social, *em sua concreticidade* manifestada como diferenças provenientes da exploração capitalista, condensadas em um ideal de emancipação do

gênero humano. Assim, é o "adeus à diferença"[90] quem possui a radicalidade necessária para formular projetos coletivos de implicação revolucionária comum.

Podemos afirmar que as recentes discussões sobre a educação e as perspectivas curriculares para a educação do campo valorizam os conhecimentos que não estão presentes naquilo que consideram o cânone do pensamento moderno, questionam a universalidade na produção do conhecimento e a sua imposição arbitrária nos currículos "urbanocêntricos". Aqui é possível perceber como, para o paradigma da educação do campo, as conquistas do direito à educação, com a promulgação da Constituição Nacional de 1988, não esgotaram a possibilidade de reivindicação do direito à educação.

Se conhecimentos sinalizam para horizontes civilizatórios, estes estão ligados aos futuros vinculados às lutas dos movimentos sociais, cuja vocação é também crescentemente culturalista. As pedagogias que historicamente consolidaram na educação ofertada aos povos campesinos eram caracterizadas por serem descontextualizadas, desenraizadas e desterritorializadas (Arroyo, 2011), na medida em que surgiam de interesses e formas educativas exteriores à realidade dos povos do campo, ativando sua função de regulação pedagógica.

Desta forma, principalmente o MST vem advogando por uma *Pedagogia do Movimento, formulada por sua intelectual orgânica Roseli Salete Caldart,* na qual as vivências pedagógicas venham a ser fortalecidas pelos processos de lutas sociais, bem como pelas pedagogias que estas lutas suscitam para os povos campesinos. Segundo Caldart (2010), a *Pedagogia do Movimento* se coloca como uma necessidade de compreender a interdependência entre as lutas sociais e a formação individual dos sujeitos. As lutas dos movimentos sociais produzem pedagogias que reiteram a condição do ser social como autoria também pedagógica. Assim, são consideradas não apenas as dimensões individuais que caracterizam os camponeses, mas a dimensão coletiva das suas identidades a compor a sua identidade política das diferentes populações campesinas (Borba, 2008).

Dentre estas diferentes populações do campo, destacamos aqueles que constituem os povos campesinos, em sua variedade de populações de "pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados campesinos e outros grupos mais" (Caldart, 2010, p. 153).

[90] Que nomeia uma das seções da obra "Uma esquerda que não teme dizer o seu nome".

Duas pedagogias concorrem para a realização da pedagogia do movimento, quais sejam a *pedagogia da alternância* e a *pedagogia da terra*.

A primeira surge do contexto dos assentamentos rurais e se coloca como necessidade para uma Educação do Campo alicerçada no enraizamento comunitário e político (Caldart, 2004). A *Pedagogia da Terra* se contrapõe ao modelo de desenvolvimento rural no qual a terra tem sua importância minimizada pelas ideias de propriedade e produção enraizadas no itinerário de desenvolvimento da economia agrária. De acordo com Caldart (2009), a terra é entendida não apenas como bioma campesino, mas como o significado do enraizamento das lutas políticas alicerçadas em um modelo outro de sociedade e de tratamento da natureza.

Ainda em sua obra seminal, Caldart (2004) afirma, baseada nos estudos de Thompson (2000), que o movimento social é um movimento de natureza sócio-cultural, onde está subsumida a sua condição de classe e não o contrário. Desta forma, se o movimento que é sócio-cultural precisa afirma-se como tal, a sua pedagogia tem também esta raiz, não se compatibilizando com nenhuma disposição, entendida como arbitrária ou simplesmente externa ao seu *ethos* cultural. São processos socioculturais do movimento: "a ocupação da terra, o acampamento, a organização do assentamento, o ser do MST e a ocupação da escola" (Caldart, 2011, p. 101).

A autora afirma ainda que a expressão "sem terra "tem um significado, enquanto que a "expressão Sem – terra" (com hífen), outra. A primeira trata apenas da condição de vulnerabilidade fundiária de qualquer população, enquanto que a segunda trata da natureza e da afirmação sócio-cultural do MST, que formula uma autêntica a autoral *pedagogia do movimento*.

Aqui o deslocamento da condição de camponês para o mundo da cultura se faz completa e explícita, negando o caráter ontológico da reprodução do ser social, que na atual ambiência capitalista recorre ao antagonismo fundamental de classes sociais e da luta de contrários. Também o peso desta disputa ontológica é diluída nos caracteres mais imediatos e definidores da cultura de um movimento, como se ela não mantivesse uma relação dialética com a formação da consciência social pelas condições econômico-políticas de cada período histórico.

Assim, não há outra coisa a esperar de um projeto educativo a não ser os conhecimentos da sua prática social e dos seus processos de organização política, tratados exaustivamente como específicos e diferenciados para toda a regra de validação, ainda que esporadicamente se reivindique a qualidade educacional universal como princípio.

A *pedagogia do oprimido* precisa ser categorizada antes no interior das influências de pensamento do seu formulador, Paulo Freire, que é a figura da intelectualidade brasileira com maior repercussão mundial e escreveu uma obra tão vasta, quanto eclética em seus fundamentos. Uma análise minuciosa da vida, obra, filiações políticas (antimarxistas, contrária ao movimento camponês por reforma agrária "na lei ou na marra" e ligadas ao *reformismo pelo alto*) e religiosas (da Igreja Católica) ligadas ao patronato (com a reiterada importância do SESI na construção da pedagogia do oprimido), ao imperialismo (como consultor da UNESCO e com os prêmios e homenagens ganhos pela disseminação de uma cultura de paz) pode ser verificada em Souza (2014; 2012). Pelas experiências de exílio e junto aos camponeses de diversos países, a educação não-formal, como podemos chama-la contemporaneamente (Gohn, 1999) é priorizada pelo autor.

Aqui, bastará dizer que as suas influências teóricas nem sempre são declaradas. Silva (2000) localiza a teorização freiriana baseada em uma dialética hegeliana, tributária das relações servo x senhor, com influências do que ele chama do "primeiro Marx", para se referir aos escritos de sua juventude, além do marxismo humanista de Erich Fromm. As ideias religiosas e de um humanismo difuso também se manifestam em um léxico próprio do autor que fala em "amor", "amorosidade", "fé nos homens", "vocação de Ser-mais", etc.

Existem teorias pós-coloniais, decoloniais e cotracoloniais (Said, 2007; Mignolo, 2008, Walsh, 2009; Castro-Gomez, 2010) que reivindicam Paulo Freire como uma das suas fontes originárias. O que é certo é que o pensamento de Paulo Freire, desde uma mirada social para fenômeno da *colonialidade* e do *colonialismo* recorreu aos escritos de Albert Memmi e, principalmente o marxista Frantz Fannon, para a problematização sobre o "encobrimento do outro" (Dussel, 1995), como uma interdição ao diálogo de natureza opressora e colonial.

Também há influências do pensamento existencialista e da vertente fenomenológica (Silva, 2000), na medida em que o mundo da vida e as aspirações subjetivas que orientam o conhecimento sempre como "conhecimento de algo" que está no mundo numa relação orientada pelo universo simbólico-existencial dos sujeitos.

Mais um autor que classifica a teoria de Paulo Freire no espectro da fenomenologia existencialista é Saviani (2008), devido à noção de relação do conhecimento com o mundo mais ordinário da vida, com as experiências do sujeito que

valorizam a sua experiência com o mundo, num processo de formação da consciência que é inseparável do mundo.

Deriva desta compreensão mais ampla que o processo de ensino-aprendizagem moderno baseado eminentemente em categorias racionais na relação com o mundo nega o universo de sentidos mais particular do sujeito, mas que ele partilha com o mundo através da intersubjetividade. Desta maneira, não há legitimidade em uma forma de conhecimento que possa ser meramente ensinada, senão que seus sentidos ordinários sejam permanentemente colocados em suspensão.

A fenomenologia e também a sua expressão no movimento existencialista, seja de matriz cética ou cristã, realiza uma intervenção crítica em relação aos conhecimentos considerados clássicos, julgando-os aprisionadores da experiência, além de arbitrários. Disciplinas, conteúdos programáticos, estrutura organizacional da escola e diversas outras noções estariam demasiado contaminadas da prática do desenraizamento subjetivo dos sujeitos. O abandono relativo a estas categorias pode se verificar largamente na obra do autor.

Assim, a atitude filosófica fundamental no campo pedagógico consiste em valorizar as contingências, as liberdades e processos intersubjetivos, o fluxo e o devir como coisas que ocupam a base da relação pedagógica, cuja autoridade é partilhada entre professor e estudantes. A razão existencialista funda, para Saviani (2008) uma *Pedagogia da Existência* pseudocientífica, reacionária e antidemocrática, ao não permitir aos sujeitos sociais se apropriarem do conteúdo historicamente acumulado pela humanidade e por exercitarem o desalento quanto às mudanças na ordem do poder concreto.

Assim, vemos que o "ser-no -mundo" para Paulo Freire, recorre decisivamente ao princípio de uma *Pedagogia da Existência*, de caráter regressivo. A libertação dos oprimidos estaria condicionada a um processo de educação libertadora, traduzida também como crítica social desde os oprimidos, que são responsáveis pela criação dos conteúdos através dos *temas geradores*, extraídos da realidade do estudante, pela problematização e decodificação desses temas, com a leitura do mundo intermediando diretamente e precedendo a leitura da palavra e também com o processo de síntese integradora mais ampla em que esses conteúdos são "devolvidos" ao modo de uma ação cultural com os sujeitos.

A realidade é o terreno da incerteza, para essa corrente de pensamento. Apresenta flutuações, descontinuidades e não pode, por assim dizer, ser apreensível. Desta maneira, o conhecimento profundo, seja científico ou político da realidade não é uma exigência

fundamental, dado que é o levantamento daqueles temas que serão eleitos como parte do universo mais imediato dos sujeitos que constituirá o conteúdo curricular do método.

Assim, incursionar no real a partir da aparência e não da essência, a partir do desconhecido e não do conhecido distingue a concepção freireana de uma concepção histórico-dialética para a pedagogia. Por outro lado, os interesses mais imediatos dos sujeitos e a necessidade de superar os problemas da realidade, quando afastados da reflexão sobre as contradições e antagonismos sociais, da totalidade e das mediações correntes no mundo social, conduzem a um pragmatismo que pode ser correlacionado, no limite, com as atuais pedagogias empresariais que valorizam a *performatividade* e a *resolução de problemas da realidade*. Tal defesa se articula também ao mundo do sujeito e à realidade concreta. Assim a libertação é possível como ação cultural e pedagógica contextualizada, mediante a afirmação das diferenças culturais.

Assim, temos que a sala de aula perde sentido e a educação se desenvolve a partir da prática, sem a primazia dos conhecimentos das disciplinas científicas, mas tendo como referência as necessidades que a prática cria, reproduz e enreda os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

O pressuposto fundamental da teorização freiriana é de uma educação baseada na ideia de humanização e emancipação dos seres humanos em sua coletividade, através de uma educação feita com, para e pelo povo. A utilização desta categoria "povo", a exemplo do que se realiza no paradigma da educação do campo, visa a substituir a categoria da classe social por uma categoria pré-marxista, com forte apelo abstrato e, por vezes, com ênfase cultural e místico, que afastado da análise concreta da luta de classes e do antagonismo entre as relações de produção e as forças produtivas, tende a se perder no idealismo.

Ao longo da obra de Freire é possível perceber escolhas conceituais que optam pela opressão antes que pela exploração, pela *vocação de Ser-mais*, antes que pela construção concreta do homem ante as condições históricas estabelecidas, pela emancipação antes que pela revolução social, pela justiça social e pela dignidade antes que pelo socialismo.

Freire foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular – MCP, em Recife, que tinha por trabalho elementar "difundir as manifestações da arte popular regional e desenvolver um trabalho de alfabetização de crianças e adultos". É possível perceber muito claramente que o foco da teorização freiriana é a construção não diretiva e popular do processo educativo, adotando o método problematizador e humanizador de

alfabetização como base fundamental. Assim, Saviani (2007) tendeu a classificar a pedagogia de Paulo Freire como um *escolanovismo com preocupações populares*, mas que claramente tendia a envergar a régua para o lado dos métodos, negligenciando os conteúdos da herança histórica, filosófica e artística historicamente acumulada pela humanidade, cuja apropriação por parte da classe trabalhadora se constitui como requisito de libertação.

O diálogo é uma categoria importante para o pensamento do autor, de modo que as influências de filósofos judeus como Martin Bubber se colocam na *relação Eu-tu e Eu-Isso*, como definidoras de uma educação domesticadora ou libertadora. A libertação, em Paulo Freire só pode ser a libertação como ação cultural das massas, uma ação com os oprimidos, conforme afirma categoricamente em *Educação como prática de Liberdade*. Assim, é possível também aqui perceber o deslocamento cultural do processo de transformações radicais a que é tributário também o paradigma da educação do campo.

O diálogo está articulado em Paulo Freire com a "cultura de paz" e com a possibilidade de humanizações recíprocas e de libertações mútuas, onde não se percebem colocações sobre a violência revolucionária e nem mesmo a reflexão sobre a violência como uma constante histórica. Ora, a ruptura e o colapso dos diferentes modos de produção, assim como diferentes épocas civilizacionais e mesmo as revoluções liberais se operaram nesse domínio, dado que com o advento da sociedade de classes os interesses entre as classes sociais foram originados com a imposição histórica e violenta da propriedade privada e sua solução não é solúvel nas esferas dos consensos. Trata-se de antagonismos de classe social mais do que de diferenças.

Souza (2012) recupera ao argumento leninista de que criticava a paz democrática como paz burguesa (Lênin, 1985), como silêncio das classes exploradas, uma paz preparada por diplomatas e capitalistas que, em última instância serve para a continuidade da política imperialista. Assim, o capitalismo necessita de diplomatas ao modo de servis "socialistas" para dissimular a verdadeira política burguesa, afastando as massas de descobrir a essência dessa política e afastando-as da luta revolucionária (Lênin, 1985).

Ainda outros dois trechos nos parecem importantes para localizar no autor uma posição de apassivamento revolucionário e também de negação do marxismo. O primeiro é a entrevista ao professor Carlos Alberto Torres (1992, p. 20), Freire afirma que a luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre os antagônicos, em nome da sobrevivência do todo social.

O segundo dá conta da negação das categorias fundamentais do marxismo, expressando uma posição de harmonia de contrários ao invés do princípio da luta de contrários, conforma análise também realizada por Braga; Mello e Bachega (2021). Vejamos:

> Eu estava, de fato, mais aberto, uma vez que eu não concordava com algumas categorias marxistas. Eu acho que, em relação a isso, Pedagogia do Oprimido tem algo a ver com a Perestroika. É exatamente a possibilidade de negar as descobertas fundamentais de Marx, ou pelo menos algumas delas, que lhe permite então não se tornar objeto das mesmas. (Freire, p, 1997).

De um modo geral, a posição de Paulo Freire se alinha ao movimento de *apassivamento*, pela via teórica instituindo uma ideia de emancipação social mais vinculada aos ideais de uma social-democracia de extração cristã do que a um "diálogo" com o legado marxista. Emparelha-se às perspectivas relativismo pós-moderno segundo os seus próprios termos:

> Lenin também tinha sua culpa e não apenas Stalin –, assim como o positivo na experiência capitalista não era e não é o sistema capitalista, mas a moldura democrática em que ele se acha. Nesse sentido também o esfacelamento do mundo socialista autoritário – que, em muitos aspectos, vem sendo uma espécie de ode à liberdade e vem deixando tantas mentes, antes bem comportadas, estupefactas, atônitas, desconcertadas, perdidas – oferece-nos a possibilidade extraordinária, se bem que difícil, de continuar sonhando e lutando pelo sonho socialista, depurando-se de suas distorções autoritárias, de seus desgostos totalitários, de sua cegueira sectária. Por isso é que, para mim, vai se tornar, em algum tempo, até mais fácil, a luta democrática a contra a malvadez do capitalismo. O que se faz necessário é que, entre muitas coisas, se supere a certeza demasiada nas certezas com que muitos marxistas se afirmavam modernos e, assumindo a humildade em face das classes populares, nos tornemos pós-modernamente menos certos das certezas. Progressistamente pós-modernos. (Freire, p., 1992, p.49).

Aqui temos uma relação direta com a expressão gnosiológica do capitalismo tardio, que é o pensamento pós-moderno. A postura da incerteza quanto às certezas sempre foi uma expressão sintomática da decadência ideológica burguesa e da necessidade difundir no seio das massas, formas de pensamento que recorram às duas formas clássica de rebaixamento do pensamento racional, evidenciadas por Lukács, quais sejam o *pessimismo da razão* e a *destruição da razão*.

Antecipa-se aqui também outro debate pouco comentado a respeito de Paulo Freire, que é uma suposta distinção entre uma suposta pós-modernidade progressista e

uma pós-modernidade que abala regime de certezas de maneira absoluta, conforme Ilya Prigogine em *O fim das certezas.* Santos (2010) estabelece um regime de pós-modernidade celebratória, baseada no culto às diferenças e na dispersão do pensamento tomados em absoluto e uma pós-modernidade de contestação, baseada em novas formas de teorização social que possibilitem interpretações e futuros plurais. Não é difícil compreender que ambas as manifestações da pós-modernidade podem afirmar princípios diferentes, mas não afirmam que negam princípios iguais, o principal deles é a luta de classes como motor da história. A análise de Netto (2010) ajuda a refutar tais posições idealistas e fundadas em um neohegelianismo.

Assim, vai surgindo a expressão inevitável dos processos de erosão da razão científica e da negação do marxismo, que é a afirmação do local, do contextual, do efêmero e do particular como medida para o conhecimento social. Saviani (2013) afirma que a medida do conhecimento é sempre social e subordinada à totalidade, como síntese de múltiplas determinações. Nessa ambiência, a aprendizagem já não pode ser considerada como algo a ser aprendido da herança que existe, senão criado e recriado de acordo com a capa mais aparente das manifestações humanas reveladas pela singularidade cultural. É assim que aprender já não pode e já não deve ter o mesmo sentido, senão aprender continuamente convivendo com as diferenças culturais e *aprender a aprender*.

Segundo Souza, (2012), Paulo Freire apresentou o conceito de "aprender a aprender" em 1959 e o reafirmou em 2001, ao afirmar que "[...] que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E que, ao em vez de crianças e mestres a programas rígidos e nocionalizados, faça com que aqueles aprendam sobretudo a aprender" (Freire., 2001, p.85). Concordamos com a análise de Romão (2002), quando associa a Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente, de Freire (1997), e os Sete saberes necessários à educação do futuro (2000), de Edgar Morin. É necessário afirmar que a encomenda desse trabalho foi feita pela Unesco para o reacionário Relatório Jacques Delors e que mantém ao redor do mundo "Cátedras Paulo Freire", assim como Institutos Paulo Freire em todos os continentes: A base teórica da Unesco passa por: a) re-aprender a conhecer; b) re-aprender a fazer; c) re-aprender a com-viver; d) re-aprender a ser (Romão, 2002).

Assim, a base da pedagogia imperialista ganha assento nas camadas populares, nas experiências territoriais, naquilo que seria uma aparente contradição pedagógica. Ocorre que o foco na não diretividade, nas metodologias ativas, a ausência de ponto de

ruptura com a filosofia liberal e com as bases psicológicas cognitivistas aproximam a teoria de Paulo Freire das teorias imperialistas que buscam enfrentar os desafios do século XXI. Romão (2002) articula, sobretudo, o caráter procedimental e ativo de ambas as bases de elaboração pedagógica e as coloca em um solo comum.

O solo político e institucional brasileiro tem vindo a confirmar essas premissas educativas em modelos escolares e curriculares cada vez mais baratos, enxutos, customizados e informais.

Mais do que um alinhamento às premissas do controle do imperialismo na educação dos países semicoloniais, a perspectiva de conhecimento de Paulo Freire institui uma epistemologia que agrupa as preocupações em um par de questões interrelacionadas; o foco no método, derivado do contexto social dos sujeitos ensinantes e aprendentes e a relativização das disciplinas científicas, do conhecimento historicamente acumulado e da possibilidade de transformação social baseada na apropriação de bases teóricas, políticas e pedagógicas unificadas.

Ora, isso em muito se assemelha à defesa das "soluções locais para problemas globais", que viria a se tornar flagrante na dinâmica de inúmeros movimentos sociais pelo mundo que perderam progressivamente a sua vocação classista, operária e camponesa e aderiram a perspectivas pós-modernas.[91]

[91] O *Forum Social Mundial* é a expressão mais condensada desse ideário que adotou, inclusive, o Brasil como um dos seus laboratórios vivos.

7.5 – Uma análise da Legislação Nacional da Educação do Campo

Neste capítulo analisamos a Educação do Campo, do ponto de vista dos seus aportes legais, que foram alcançados através do processo de articulação nacional do Movimento Por Uma Educação do Campo.

Assim, a modalidade educacional passou a ter aportes legais específicos, é o que será mostrado a partir de agora com a análise da Legislação Nacional que versa sobre a Educação do Campo. Antes, segue o quadro sobre a legislação da Educação do Campo no Brasil, objeto do exame em tela

Quadro 07- Legislação sobre Educação do Campo

Marco Normativo	Assunto
LEI N. 9394, de 20 de dezembro DE 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
PARECER CNE/CEB n. 36 de 4 de 12 de 2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
LEI 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
PARECER CNE/CEB n°: 21/2002	Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais
RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
PARECER CNE/CEB nº: 1/2006 -	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
PARECER CNE/CEB n.23, de 12 de setembro de 2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
PARECER CNE/CEB n.3, de 18 de fevereiro de 2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

RESOLUÇÃO nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
PARECER CNE/CEB n. 7, de abril de 2010.	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
RESOLUÇÃO nº 4, de 13 de julho de 2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
DECRETO 7352, de 4 de novembro de 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Fonte: Corpus documental construído pelo autor

Noutro momento (Silva, 2015), resgatamos da história da Educação do Campo no Brasil algumas indicações legais em cartas constitucionais, leis de diretrizes e bases nacionais, programas e outras disposições gerais sobre a Educação do Campo. Com o advento de um movimento nacional em torno da defesa da modalidade educacional, o que acontece é a afirmação de um *estatuto normativo próprio*, submetido às normativas gerais da educação brasileira, mas com inclinações peculiares no que tange ao funcionamento da educação nas áreas camponesas.

O primeiro documento que aqui examinamos, apesar de dispor sobre todo o conjunto da educação brasileira é a Constituição Federal de 1988, uma vez que a sua feitura ocorreu em um momento econômico e político que reverberou de maneira profunda em todos os outros dispositivos arrolados em sua conformidade.

Trata-se de um documento, como demonstrado, que do ponto de vista econômico se originou de uma transição do chamado modelo desenvolvimentista que primava pelo modelo de industrialização por substituição de importações para o princípio de incorporação do neoliberalismo no Brasil (Saad-Filho & Moraes, 2018).

Esta alteração no campo econômico foi acompanhada, no plano político, de uma transição "lenta, gradual e segura" da definição dos limites da política pelo poder militar que se auto anistiou dos seus crimes para um regime democrático-burguês cujo núcleo fundamental da coesão burguesa, dos latifundiários e dos interesses do imperialismo que mantinha em plenas posições de hegemonia, agora remasterizadas pelo sistema de acumulação neoliberal. Tal transição assegurou às forças militares, além da impunidade

pelos crimes cometidos no regime ditatorial, uma salvaguarda jurídica dos seus privilégios e garantia da ordem, conforme se expressa no artigo 142 da CF.

O texto constitucional dispõe sobre a educação na Seção I, dos artigos 205 até o artigo 214 e assim disciplina sobre toda a cobertura dos níveis de ensino da educação brasileira, estabelecendo princípios e formas pactuadas de financiamento da educação. É emblemático o capítulo 205, ao dispor que a educação é "direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, p. 123). Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 10),

> Educação, direito de todo cidadão e dever do Estado" foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades. O movimento docente e o movimento progressista foram protagonistas desse avança da consciência da educação como direito. Entretanto esse grito não chegou ao campo. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos com suas especificidades.

Duas coisas depreendemos daí, a primeira é que o direito à educação não chegou como direito universal nas áreas camponesas, dadas as distorções próprias do desenvolvimento histórico brasileiro e dos rudimentos de um sistema educacional. A segunda é que, para os autores, existiu uma inclusão genérica das populações camponesas no direito à educação, de modo que aqui afirma-se com clareza uma interpretação do direito à educação com estatuto específico e diferenciado. Não é demais reconhecer que as diferentes modalidades e territórios educacionais possuem ambiências históricas e pedagógicas particulares, no entanto, necessitam de um estatuto comum de legitimidade social, que possa acompanhar paralelamente as suas características específicas.

Assim, podemos interpretar a urgência das especificidades camponesas constarem na letra da lei de duas maneiras, uma assegurando mecanismos que posam amortecer desigualdades regionais e territoriais ao longo da nossa formação social, econômica e cultural e outra de afirmação de princípios que aportem na fisionomia cultural e econômica do campo argumentando a sua afirmação "em si- por si" como legítima.

Trata-se de uma relativização do acúmulo que poderia ser considerado comum pelo gênero humano e pela própria história do país, o que conduz a uma correspondente pedagógica de afirmação também específica. Como se verá, a afirmação específica e diferenciada da educação do campo seguira, via de regra o segundo princípio.

Seja como for, desde a promulgação da CF em 1988 inúmeros outros documentos imanaram de sua proposição geral, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9394096), o Plano Nacional de Educação (PNE lei n° 10.172) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN- 1997).

Aqui é preciso considerar a reorientações das políticas educacionais do regime multilateral estadunidense que, desde a Conferência Mundial de Educação (1990), em Jontien, na Tailândia, havia adotado as linhas fundamentais do Consenso de Washington (1989), operando com novas diretrizes a serem aplicadas nas transições neoliberais que passaram a se operar no mundo semicolonial.

Logo após a promulgação da CF, o documento de regulação máxima da esfera educacional foi tornado oficial no ano de 1996, a LDB 9394/96. Este é o primeiro documento do chamado período de redemocratização a se remeter de modo específico sobre a Educação do Campo. Os artigos 23, 24 tratam de maneira indireta sobre a Educação do Campo, quanto o artigo 28 é a ela dedicado.

> Art.23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.
> § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.
> § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (Brasil, 2010a).

O art.23 sinaliza para a possibilidade das diferentes formas de organização dos ciclos escolares, considerando diferentes variáveis como estrutura interna, idade, forma de organização do calendário, competência ou qualquer critério que assuma importância para o processo de aprendizagem no campo. Em seguida, o texto disciplina sobre a reclassificação de estudantes e de modo mais detalhado, sobre o calendário escolar, podendo este se adequar às peculiaridades locais. A critério do sistema de ensino, sem autorização de diminuição do número de horas letivas estabelecido nacionalmente. Por sua vez, o art.24 assim dispõe:

> **Art. 24.** A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: **I -** a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado

> aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)
> **II** - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:
> **a)** por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
> **b)** por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
> **c**) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;
> **III** - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;
> **IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;**
> **V** - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
> **a)** avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
> **b)** possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
> **c**) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
> **d**) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
> **e)** obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;
> **VI** - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;
> **VII** - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.
> **§ 1º** A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
> **§ 2o** Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4o. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 2010a, **grifo nosso**).

Aqui, para além da normatização que se dirige a todo o conjunto de escolas da educação básica brasileira, impacta a organização da educação do campo o ítem IV – "poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou

outros componentes curriculares". Trata-se da oficialização de modo de funcionamento das chamadas turmas multisseriadas ou unidocentes, que predominam nos territórios camponeses. Deste modo, em que pese o maciço fechamento de escolas do campo que tem ocorrido nas últimas décadas no Brasil, seguiria legitimada a organização multisseriada das turmas.

A realidade das turmas multisseriadas no campo se faz presente em virtude da baixa densidade populacional em relação à demanda por educação escolarizada e tem apresentado inúmeros desafios ao trabalho docente, assim como novas alternativas metodológicas para além do regime seriado, conforme defendem Antunes- Rocha; Hage, 2010.

Em seu capítulo II, o art.28 dispõe-se do seguinte modo sobre a Educação do Campo:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
> Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (Brasil, 2010ª).

O artigo 28 é o mais difundido e mais conhecido entre a comunidade de professores (as) da Educação do Campo e também aquele que largamente embasa reivindicações acerca do direito de diversidade de condições de oferta de Educação do Campo. Fica evidenciado que nas condições de desigualdades e peculiaridades regionais e na própria diferença do atendimento da educação escolarizada no campo e na cidade, foram produzidas distorções fundamentais. Estas distorções são acentuadas ainda mais pela heterogeneidade de formas de produção material da vida por parte das diferentes populações camponesas, que necessitam de atendimento diferenciado em relação ao funcionamento ordinário.

Se a "antiga" Educação Rural procurava adequar a realidade escolar à realidade camponesa muito mais pela sonegação dos conteúdos escolares e pela inculcação do apego bucólico e romantizado à vida camponesa, aqui os indicadores de "conteúdos

curriculares" e "metodologias apropriadas" desenham de maneira mais clara a flexibilização do projeto educativo para o campo e a sua adequação às necessidades camponesas.

Uma tal premissa, se por um lado respeita o estatuto sócio-cultural dos sujeitos que residem nas áreas rurais, por outro lado (e como já consagrado nos textos legais brasileiros ao longo da história) abre uma possibilidade de interpretação mais ou menos compatível com flexibilizações que possam incorrer em relativização do direito à educação dos estudantes camponeses.

Os interesses dos estudantes camponeses podem dar vazão a uma compreensão muito variada sobre o que poderiam significar. O modo de sociabilidade vigente, aliado às precárias condições camponesas (predominantes no Brasil) coloca, quase que invariavelmente, os interesses imediatos para a reprodução do expediente do trabalho simplificado como regra social a ser perseguida pelas comunidades camponesas.

Também a precariedade nas condições de oferta e permanência na educação escolarizada do campo não deixam os horizontes muito mais alargados. Assim, e fiéis a um projeto de reprodução de tantas formas precárias de trabalho no campo, a assim chamada adaptação à realidade camponesa percorre a trilha pedagógica que encontra seu sentido muito mais além da própria escola.

Torna-se importante destacar também que esta é a primeira sinalização oficial para o projeto de consolidação da hegemonia do esvaziamento dos conteúdos historicamente acumulados e das metodologias ativas no campo, uma vez que estas se utilizam do mesmo expediente nuclear que a própria legislação, qual seja a adaptação à vida do sujeito e às suas experiências.

Os dois pontos finais do artigo versam sobre adaptações de calendário, de organização escolar e de adaptação às formas de trabalho no campo. Em que pese a necessidade de adaptação curricular em direção ao atendimento das comunidades camponesas, dado o seu perfil; cumpre mencionar que a menção destaca do trabalho agrícola não é desinteressada, uma vez que atende à vocação produtiva do poder estabelecido, da preparação para o trabalho que, nas comunidades camponesas apresenta a regularidade da precarização do trabalho.

Em seu parágrafo único, o art. 28 determina o procedimento de fechamento das escolas do campo. O estabelecimento de critérios mais objetivos para o fechamento das escolas representa uma contenção mínima de danos, uma vez que tais critérios, por força da realidade concreta dos próprios sistemas de ensino e da ofensiva neoliberal sobre a

garantia dos direitos sociais, tendem a se tornar letra quase morta. Vejamos: manifestação do "órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar". A maior parte dos municípios brasileiros não conta com conselhos municipais atuantes e desprendidos do poder coronelista local, de modo que as próprias secretarias de educação cumprem uma função de normatização vertical (Souza, 2014).

A análise do impacto da ação recorre predominantemente a razões de ordem financeira, que supostamente justificariam o fechamento e a nucleação das escolas, apoiando-se na política de transporte escolar, como demostra a tendência nacional (Antunes- Rocha; Hage, 2010)[92].

É ainda mais importante sinalizar que, embora estes dispositivos possam dar conta de maiores permanências escolares, o Estado brasileiro não criou nenhuma disposição específica que possa operacionalizar de maneira cabal esta premissa. De modo contrário, a tendência histórica à municipalização do ensino fundamental tornou ainda mais precárias as possibilidades de acesso e permanência nas escolas do campo brasileiras. No limite, as escolas acabam tendo que fechar as suas portas à comunidade camponesa, sobretudo as escolas com turmas multisseriadas, como tem vindo largamente a ser demonstrado (Antunes- Rocha; Hage, 2010).

Por fim, as manifestações das comunidades camponesas sobre o fechamento das escolas constituem quase que em sua totalidade, um eco indesejável frente ao poder público local e ao projeto de esvaziamento do campo. São emblemáticas muitas lutas de mãe de estudantes que necessitam passar longas jornadas no ônibus escolar devido ao fechamento das escolas em suas comunidades de origem.

Tudo isto tem vindo a demonstrar que, no âmbito educacional, seguem abertas as vias de esvaziamento do campo pelas populações camponesas em virtude do modelo dominante de concentração fundiária e de projeto de desenvolvimento do capitalismo no campo.

Ainda na década de 1990 haveria outras iniciativas legais que ainda que não sejam específicas sobre a Educação do Campo, merecem a nossa atenção dado o relevo que assumiram na educação básica também no campo. O Fundo de Manutenção e

[92] Conforme aponta o mesmo estudo, ocorre que a própria política de transporte escolar se torna mais cara e mais precária no transporte aos estudantes camponeses.

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997 e o Plano Nacional de Educação, de 2001.

O FUNDEF teve amplo impacto sobre a educação brasileira nos anos 90 e estabeleceu um custo aluno-qualidade diferenciado para as escolas do campo, os PCN estiveram marcados pela abordagem cognitivista e de adaptação às metodologias ativas preconizadas pela variante *neoconstrutivista* do *neoprodutivismo*. Em variadas passagens, ainda que sem atenção específica com a Educação do Campo, o documento se refere à necessidade de atender às "necessidades de cada região", não deixando muita margem à compreensão do que seriam essas necessidades e como elas seriam satisfeitas. Em relação ao PNE de 2001, ocorreu a oficialização pelo Estado das estratégias de desocupação do campo, fechamento das escolas multisseriadas e instituição das chamadas escolas isoladas, que agrupariam os estudantes oriundos das escolas fechadas em torno de uma única sede, favorecendo a política de transporte escolar.

> A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a **ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade** (BRASIL, 2001, p.49, grifo nosso).
>
> **Prover de transporte escolar as zonas rurais**, quando necessário, com colaboração financeira da União, dos Estados e dos Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor (Brasil, 2001, p.51, grifo nosso).

Desta forma, acontece um refluxo em relação à própria LBD, que não mencionava a estratégia de substituição das escolas unidocentes (embora a própria materialidade da escolarização camponesa se impusesse neste sentido). O Plano ainda propõe, em consonância com os interesses das agroindústrias em ascensão no campo, a criação das escolas agrotécnicas, também presentes em muitas realidades camponesas.

No ano de 2002 surgiu o primeiro marco normativo específico sobre a Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica do Campo- Resolução n° 1/2002/CNE. De início, o documento incorpora a como finalidades da educação do campo as novas tendências de caracterização do desenvolvimento capitalista nas semicolônias latino-americanas, como pode ser visto em seguida:

> **Art. 4º** – O projeto institucional das escolas do campo, constituirá num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos **direcionado para o mundo do trabalho e o desenvolvimento social,**

> **economicamente justo e ecologicamente sustentável** (Brasil, 2002, grifo nosso).

Deste modo, seguindo a premissa constitucional da educação como sendo preparadora para o mundo do trabalho, acrescenta-se o *desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável*. Ora, a premissa da justiça social através das políticas públicas é um mecanismo de equalização social de manutenção da desigualdade social em padrões considerados toleráveis para as novas configurações que assumia o Estado neoliberal. O desenvolvimento sustentável é uma premissa que colide com os próprios esteios do projeto capitalista, ainda mais quando este se aplica no subdesenvolvimento brasileiro de vocação agroexportadora.

Por seu turno, o artigo 7 assim dispõe:

> **Art. 7º** – Responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino em regulamentar as estratégias para o atendimento escolar do campo e flexibilização da organização do calendário escolar – o calendário escolar poderá se estruturar independente do ano civil (§1º). E as atividades poderão ser desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos (§2º) (Brasil, 2002).

Mais uma vez, o princípio da adequação curricular e da organização do atendimento escolar são afirmados. É importante ressaltar que as condições objetivas de atendimento a essas prerrogativas legais não foram dispostas na educação brasileira, seja pela dificuldade da criação dos sistemas municipais efetivamente, seja pela dependência dos municípios em relação aos conselhos estaduais de educação, diminuindo ainda mais a margem de autonomia (Souza, 2014).

No que tange à formação de professores, as diretrizes no Art. 13 se apresentam de maneira evasiva, mas apontam para a necessidade do atendimento à "diversidade cultural", desresponsabilizando o poder público da oferta de formação dos professores (as). Tal coisa demonstra ainda mais que o projeto de adaptação conservadora ao local camponês se articula ativamente com a retirada do Estado de suas obrigações com a Educação do Campo.

Os artigos 14 e 15 tratam do financiamento da Educação do Campo e reafirmam a consecução das normas já nacionalmente vigentes para o financiamento das escolas do campo, inclusive com a norma prevista na LBD de diferenciação do custo-aluno em relação às escolas urbanas.

No ano de 2003, foi criado o Grupo Permanente de Trabalho do Campo e uma coordenadoria vinculada à SECAD/MEC através da portaria n° 1374. Participaram deste grupo inúmeros movimentos sociais que compunham a Via Campesina, como MST, CONTSG, MPA, dentre outros (Souza, 2014). As finalidades do Grupo de Trabalho realizar divulgações, debates e esclarecimentos sobre

> as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução – CER nº 1, de 3 de abril de 2002, e apoiar a feitura de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações (Souza, 2014).

Desde então, o próprio MEC passou a utilizar largamente a denominação de Educação do Campo, preconizada pelo Movimento Por uma Educação do Campo ao longo das décadas de 1990 e 2000, tendo surgido inúmeras outras normativas específicas que complementam as diretrizes de 2002.

Quanto às diretrizes operacionais da Educação do Campo, este é considerado um documento matizador da modalidade que sedimenta as bases para uma *Educação específica e diferenciada.*

Nesta pesquisa, procedemos também a uma análise do acúmulo histórico dos dispositivos legais que disciplinam *especificamente* a oferta de educação escolarizada nos territórios camponeses brasileiros. Como já demonstrado no quadro anterior, a partir de 2002 se inicia um processo de oficialização da educação do campo, enquanto uma modalidade da educação básica, passando a estar submetida às contradições do marco geral das demais modalidades educacionais brasileiras, como por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação profissional e a Educação Especial; todavia afirmando princípios e concepções pedagógicas apoiadas de modo amplo em organizações e movimentos sociais vinculados ao projeto da Via Campesina, que comporta movimentos do campo brasileiro de diferentes tendências, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A Via Campesina surgiu em 1992, por ocasião do II Congresso da Union Nacional de Agricultores y Ganaderos (UNAG) da Nicarágua, em que inúmeras lideranças de organizações e movimentos camponeses dos continentes americano e europeu alutar por relações de "solidariedade, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania

alimentar como direito dos povos de definir suas próprias políticas agrícolas; e a preservação do meio ambiente com a proteção da biodiversidade"[93].

Ora, o próprio marco da chamada *revolução verde*, operada desde os EUA, já havia antes também, paralelamente ao incremento de novas técnicas agrícolas, de cultivo de sementes e de saltos nos incrementos tecnológicos para mecanização na agricultura, anunciado em parte algumas destas premissas, ainda que indiretamente. Os limites da relação metabólica do capital com a destruição da natureza e das áreas agricultáveis, além da necessidade de ampliar a subordinação internacional das semicolônias dos países imperialistas impunha a afirmação de novas remessas de lucros e novos mercados impulsionados pela Revolução verde.

Diversos movimentos pelo mundo, baseados ora em uma perspectiva agroecológica, ora em antigos sindicatos e movimentos sociais com lastro em países marcados pela divisão fundiária desigual, criaram movimentos em forma afirmação de bandeiras comunitárias e em favor de projetos alternativos de agricultura familiar. Assim, é a via do assim chamado *desenvolvimento sustentável* que sustenta as formulações desta larga coalisão.

Já há análises bem apuradas a respeito do histórico, do projeto de campo e de educação sedimentado pela Via Camponesa e de suas vinculações estreitas e sincrônicas com o imperialismo (Souza, 2014; Bezerra-Neto, 2007; Oliveira, 2008). Aqui, basta situarmos resgatarmos que a proposta educativa da Via Campesina "foi construída em aliança com o Estado capitalista burocrático, e se consolidou com a participação dos movimentos da Via Campesina nos órgãos deliberativos instituídos no aparelho do Estado e junto aos organismos do imperialismo, como a Unesco e o Unicef" (Souza, 2014, p. 253).

Não por outra razão, a grande coalisão de movimentos sociais que participaram da primeira conferência nacional por uma educação do campo reúne: UNICEF UnB, UNESCO, MST, CNBB. Posteriormente diversos outros movimentos foram se adensando ao movimento, organizações heteróclitas entre si, mas que congregavam desde sempre a não ruptura via projeto revolucionário com os aparelhos que sedimentam o Estado e a razão de Estado e cuja influência na definição do traço geral *territorialista*, *contextualizado* e *localista* se fizeram sentir na própria normatização da Educação do Campo, conforme se verá.

[93] Conforme pode ser acessado em: https://sites.usp.br/portalatinoamericano/espanol-via-campesina

A respeito das nossas fontes, o nosso objetivo foi, além de ter realizado uma análise geral apresentada até aqui, uma entrada mais específica sobre dois estruturantes operativos importantes para a compreensão das relações entre Educação do Campo e BNCC, quais sejam as menções a respeito de **a) Educação do Campo/Escola do Campo e b) disposições curriculares**. Esse emparelhamento analítico favoreceu a compreensão sobre os fundamentos da Educação do Campo, mas também sobre os pressupostos curriculares já contidos na legislação nacional.

Do ponto de vista do indicador analítico **Educação do Campo/Escola do Campo**, nós identificamos a sua presença em pareceres, resoluções e em decretos federais. Aqui apresentaremos o conteúdo interno das resoluções e decretos. Nesses documentos, quatro aspectos se constituíram como núcleos gerais: 1) as definições gerais da Educação do Campo; 2) a sua abrangência e cobertura, 3|) as populações atendidas e 4|) certas disposições específicas que aparecem ao longo dos textos legais.

Como já dito, a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e é o primeiro grande marco da política nacional de educação do campo de modo específico e diferenciado. As definições gerais sobre educação do campo estão colocadas sob a forma de discussão sobre o funcionamento da escola do campo, quando já em seu art. 2°, parágrafo único afirma que "A identidade da escola do campo é definida

> pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 1. grifos nossos).

Trata-se de uma definição não esquemática, com delimitações específicas. Uma tal definição será fortemente reforçada ao longo dos documentos, como necessidade de afirmar continuamente o caráter específico e diferenciado da educação do campo. Vejamos, então, outras cotações do documento analisado nos seguintes artigos:

> **Art. 5º** As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade (...), contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p. 1).
> **Art. 7º** (...) as estratégias específicas de atendimento escolar do campo (...) salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (BRASIL, 2002, p. 1).
> **Art. 10.** O projeto institucional das escolas do campo, (...) possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos

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

Aqui, é necessário evidenciar que o fenômeno educativo, em sua natureza multidimensional e devendo estar apegado a uma dimensão histórica, não deixa de prescindir da consideração da realidade concreta dos sujeitos com os quais ou para os quais se dirige um projeto educativo. Desta forma, afirmar que o território camponês é um território denso de contradições, características econômicas, políticas, culturais e educacionais próprias obedece à legalidade histórica. Assim, constitui um avanço afirmar esse território como objeto da política pública e do universo de preocupações do Estado brasileiro, uma vez que os coletivos camponeses foram historicamente alijados do processo de formulação de um projeto educativo, de modo mais amplo.

Este projeto educativo demonstra aqui um traço fundamental que está presente da literatura que dá sustentação ao paradigma da educação do campo, a cidadania pedagógica baseada na ideia de afirmação das diferenças culturais como elemento medular do projeto educativo.

No art. 5° tal pressuposto está colocado em evidência pela necessidade de se respeitar a diversidade do campo e colocado diante da exigência de que se respeite o direito à igualdade. Pressupomos que o direito à igualdade se dirija a uma ideia mais ampla do direito subjetivo à educação, conforme a própria CF, em seus artigos 205, 208 e 213 (Brasil, 1988). Todavia, a ausência de definição mais precisa do direito à igualdade em uma miríade de extratos que afirmam o direito à diferença lhe retiram qualquer sentido substantivo e peso. Assim, o apelo ao caráter específico e diferenciado ocupa a centralidade das reivindicações da Educação do Campo, enquanto a afirmação por ideais de universalização, seja no acesso e permanência em todas as etapas, seja em uma concepção curricular mais abrangente é residual.

Por outro lado, a menção às especificidades está colocada de maneira central e se relaciona diretamente com o direito a ser reclamado, atendendo, inclusive, aos

pressupostos teóricos que orientam a construção do esquadro conceitual da própria educação do campo. Uma importante pergunta que poderíamos fazer é: por que a racionalidade moral-prática, como gramática do Estado ou como razão do Estado, ou a sua consciência prática não tem problemas de oficializar as premissas teóricas daqueles que se reclamam como enunciadores das populações camponesas em um país cujo Estado sempre foi veículo ativo do alijamento político e pedagógico das populações camponesas? O que significa uma tal oficialização? Não são raras as oportunidades em que a legislação nacional da educação do campo é empunhada com peso de referencial teórico e como concepção oficial para tantos educadores e educadoras do campo pelo Brasil.

Uma mostra disso pode ser vista em Silva (2005), quando no conjunto dos trabalhos levantados sobre educação do campo no Brasil, não raros apresentavam em lugar da concepção teórico-metodológica, a própria legislação nacional da educação do campo.

Ainda no mesmo artigo, o texto se remete ao projeto institucional das escolas do campo e da necessidade desse projeto refletir em sua construção bases autônomas. Reconhecemos que o Projeto Político-pedagógico das escolas brasileiras é uma importante conquista democrática e um dos mecanismos de democratização de gestão escolar fortalecidos nas legislações posteriores ao assim chamado período de redemocratização do Brasil. O seu conteúdo, segundo o artigo está relacionado à possibilidade de "projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade", em uma perspectiva de ajustamento dos sujeitos camponeses a um patamar de não contradição frontal com *status quo*. Trata-se de um postulado vago, mas que ganha contornos reais quando considerado o contexto econômico e político das contradições que envolvem a contradição entre o campesinato brasileiro, as forças do latifúndio atadas ao imperialismo, assim como a própria debilidade que hegemoniza as relações de trabalho no campo como marcadas pelos mecanismos de controle econômico e extraeconômico.

Assim, a mesma via de uma suposta alternativa de desenvolvimento (lida também como desenvolvimento alternativo) se interpõe como necessidade a ser refletida na formação escolar e ideológica das pessoas que residem no campo brasileiro. As relações solidárias no campo estão muito mais atadas a uma ideia de redes solidárias de produções familiares, crescentemente presididas por correntes agroecológicas (Altieri, 2012;

Machado; Filho, 2014), do que a uma perspectiva que defenda a revolução agrária no curso das tarefas democráticas pendentes no Brasil.

O Art. 7º do mesmo documento diz que "É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo (...). (p. 2), evidenciando a dimensão local do processo decisório e da autonomia das escolas do campo no Brasil.

Passando ao exame de outro documento, temos que a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Aqui aparece uma definição mais esquemática da abrangência da educação do campo: "Art. 1º - A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida" (Brasil, 2008, p. 02). O § 3º diz que "A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular (Brasil, 2008, p. 2).

Podemos identificar aqui a afirmação do raio de cobertura da educação do campo para todos os níveis da educação brasileira. Tal preocupação se apresenta justa para com as populações camponesas, mas também reflete uma necessidade do próprio movimento nacional *por uma educação do campo* de expandir os horizontes da oficialização da modalidade educativa, assim como também colocar os seus limites para além dos bancos escolares, como ficou demonstrado na inflexão histórica da mudança da consigna geral "Por uma educação básica do campo' para "Por uma educação do campo". A opção é compatível com as suas bases pedagógicas mais propagadas no interior do ecletismo teórico realizado pelo movimento e teve condições históricas de ser expressa em uma resolução que se origina de um reexame da situação da educação do campo em nível nacional e que "estabelece diretrizes complementares, normas e princípios' para a continuidade da oferta de educação do campo.

Ainda no artigo 1, em seu § 1, se observa: "A Educação do Campo, (...) terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica (Brasil, 2008, p. 1). O Art. 7º anuncia que "A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em

conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo" (Brasil, 2008, p. 02).

Aqui uma importante definição da garantia da efetivação da oferta educacional que se relaciona com as condições infraestruturais e com os materiais escolares também ganha espaço em conformidade com o diagnóstico, as denúncias e as críticas que eram feitas ano após ano sobre a precariedade das escolas do campo por todo o Brasil. Não apenas os documentos das conferências e o material bibliográfico do movimento por uma educação do campo denunciavam tal realidade, senão inúmeros coletivos de educação e de lutas camponesas consequentes com a garantia da educação do campo espalhados por todo o Brasil.

Quanto às escolas do campo, o documento ainda apresenta o artigo Art. 7º - (...) § 1º nos seguintes termos: "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. Conforme Silva (2000), o respeito pode ser a condição necessária para uma relação de paridade autêntica que conduza a processos de humanização recíprocos, como pode também ser o lugar de uma cristalização de certos sentidos ordinariamente empregados e já consolidados. Assim, respeitar as condições de atividade econômica, estilo de vida, cultura e tradições pode tanto adotar estas condições concretas como polo ativo na práxis social, como também conduzir indiretamente a oferta de educação a uma adequação pragmática e rebaixada de educação quando estas condições econômicas e culturais significarem precarização, superexploração da força de trabalho camponesa.

Por sua vez, os modos de vida e as tradições a serem respeitados carregam consigo uma ideia indiscriminada do seu senso que desejabilidade. Explicamos. A *tradição* é um terreno fértil de investigações em muitos campos das ciências sociais e não raramente revela a sua importância para construções políticas, acomodações econômicas e mesmo resistências históricas que persistem quanto ao tempo da modernidade capitalista. Assim, é um terreno que sedimenta a própria realidade, seja como prática socialmente esclarecida, seja como anacronismo histórico. Quando não é assim, a tradição some ou simplesmente pode ser subsumida em uma espécie de *modernidade das tradições* (Santos, 2010).

A tradição histórica do mando coronelista ou mesmo do *regime sesmarial* que fundou a paisagem fundiária brasileira podem ser tradições a não serem respeitadas desde um projeto de afirmação de lutas camponesas consequentes com o destino da revolução

agrária. Assim, é comum também em discussões análogas às formulações do paradigma da Educação do Campo, a defesa do paradigma da *educação contextualizada para a convivência com o semiárido*. Não seria menos oportuno indagar: submetidos a uma dominação do latifúndio e das precárias relações de trabalho no campo, com que ideia de semiárido é preciso conviver? Com o latifúndio também?

Ora, todas essas expressões no corpo do texto legal nos têm levado a afiançar ainda mais fortemente a presença de uma defesa da diferença/diversidade abstrata que coaduna com a opção pragmática das agências globais do imperialismo e com suas tarefas para a educação nos países semi-coloniais, assim como do *rejuvenescimento do ruralismo pedagógico* (Souza, 2014). Desta forma, a legislação nacional da educação do campo preconiza a fixação dos sujeitos no campo sujeitos estes "agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008, p. 1) agora definidos na resolução de 2008.

Como disposição específica trazida pelo documento, trazemos o Art. 10, § 2º, que afirma que as escolas multisseriadas "para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente" (Brasil, 2008, p. 3).

Ora, as classes multisseriadas no Brasil são expressões de duas determinações fundamentais, a primeira é a baixa densidade demográfica para certas localidades camponesas e a segunda é o processo ativo de fechamento e nucleação das unidades escolares em função da política do barateamento via transporte escolar. Uma história dos antecedentes das classes multisseriadas demonstrará a presença dos professores itinerantes e a oferta ainda fora dos marcos de preocupação oficial do Estado brasileiro. Antunes- Rocha; Hage (2010) apresenta os dados do fechamento das escolas do campo e da política de transporte escolar como uma realidade que predomina no campo brasileiro. Seria a *multissérie* o desdobramento mais prático da política de precarização da educação nos territórios camponeses, mas também uma forma de ensinar e aprender alternativa tanto ao assim chamado *modelo urbanocêntrico*, como também ao *regime seriado*, hegemônico no sistema educacional brasileiro.

A formação pedagógica e os matérias adequados para a reprodução da multisseriação só podem chegar às escolas como estratégia de manutenção da contenção

dos bancos escolares para os estudantes camponeses. Desempenham, pois, uma missão inglória na formação de jovens e adultos brasileiros.

Terminada a discussão da resolução de 2008, aqui fazemos uma rápida digressão. Apesar de não serem dispositivos específicos da normatização da Educação do Campo, cabe mencionarmos dois documentos, como parte de um esforço histórico complementar de apreensão. Tiveram um importante peso no debate educacional brasileiro em meados dos anos 2000 a **Resolução nº 2 de 28 de maio de 2009,** que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública[94] e a **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

O primeiro documento não faz nenhuma menção à educação do campo, enquanto que o segundo, sim. Trata-se de uma incorporação ativa de princípios, exigências e disposições gerais já antes incorporados pela legislação específica da educação do campo, como veremos. O Art. 27 da resolução de 2010 diz que "A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância (Brasil, 2010, p. 10).

O artigo 35 recupera princípios que antes já estavam previstos na legislação geral (LDB) ao mencionar que na modalidade de educação básica do campo haverá adequações necessárias às peculiaridades da vida camponesa e de cada região, enfatizando os três aspectos já consagrados em legislações mais gerais e mais antigas

> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; (III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 2010, p. 12).

Por sua vez o artigo 36 também recupera uma compreensão já antes formulada em 2002 quando assim define a escola do campo: "Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas

[94] Em conformidade com o artigo 6º da lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2010. p.12).

Aqui, temos uma particularidade que passou a estar presente em inúmeras escolas do campo no Brasil, que é a *Pedagogia da Alternância*. Temos nesse documento, então, uma disposição legal mais específica para as escolas do campo. Trata-se de uma alternância dos espaços de aprendizagem entre as escolas e as próprias comunidades camponesas. Trata-se da alternância pedagógica entre o tempo-escola e o tempo-comunidade. Vejamos: "Art. 36. Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, (...), e a pedagogia da alternância, na qual o estudante (...) (Brasil, 2010, p.12).

De um modo amplo, percebemos um alinhamento entre as diretrizes curriculares nacionais com a educação do campo, inclusive com a referência direta aos seus artigos mais importantes e que tratam da concepção de educação e de escola do campo. Esse compasso não pode ser observado quanto à BNCC, uma vez que não há uma referência explícita e com nexo direto, representando assim uma contradição em termos.

Dizemos uma contradição em termos porque, apesar do descompasso em citar as legislações atinentes à educação do campo, os seus princípios territorialistas, diversificados e apegados à localidade das escolas coloca o conjunto de competências em comum para as escolas em âmbito nacional e a margem de autonomia também baseada em aprendizagens pouco compatíveis com currículo científico, flexibilizando-o, como já antes fazia a educação do campo.

Assim, esse estranhamento é apenas pontual, na medida em que na época da publicação das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica a inflexão dos reformadores empresariais no MEC e nas agências laterais era naturalmente de menor intensidade no poder decisório e de formulação, apesar de orgânico e permanente.

Em relação aos decretos federais em torno da modalidade de educação do campo, apresentamos o emblemático Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diz o decreto, inicialmente sobre populações rurais:

> I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010, p. 1).

As disposições gerais sobre a educação do campo são também pertencentes a um núcleo de sentido já consolidado com respeito à diversidade e realidade local dos territórios camponeses, dessa vez, citando, além dos materiais pedagógicos e a infraestrutura, a necessidade de formação inicial e continuada de professores.

> Art. 1º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Aqui aparece a definição de escola do campo como aquela que "§ 1º, II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo" (Brasil, 2010, p. 1). E cujo projeto político deve ser feito "§ 3º (...)na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação" (Brasil, 2010, p. 1).

Aqui temos uma importante afirmação de uma concepção geográfica que tende a residualizar os povos do campo no Brasil. Trata-se do marcador adotado oficialmente pelo Estado brasileiro, através do IBGE, que tem como conceito fundamental considerar *território urbano qualquer aglomeração territorial com função de sede.* Uma tal definição já determinou a metodologia aplicada nos censos que aferem a população urbana e rural no território brasileiro e desconsidera diversos outros aspectos econômicos, políticos, produtivos, culturais e territoriais do campo brasileiro.

O indicador do IBGE data do Estado Novo, 1938 e obscurece a enorme proporção localidades camponesas em relação aos territórios urbanos, passam assim por um intenso processo de crítica pela sua inadequação às dinâmicas de organização do território contemporâneas (Veiga, 2003).

Cidades, então passam a ser todas as todas as aglomerações que tenham a função de sede em determinado território acaba por consagrar as grandes cidades mas também por formar cidades muito pequenas. Neste sentido, muitas das cidades criadas segundo este critério não possuem assim características urbanas constituindo-se no que Veiga (2003) chama de *cidades imaginárias*.

Deste modo, qualquer aglomeração territorial com função de sede, ainda que não seja propriamente desenvolvida, é considerada uma cidade (Veiga, 2003). Tal indicador, na medida em que coloca o Brasil como um país eminentemente urbano, desconsidera a sua realidade produtiva, econômica, territorial e a sua condição de semicolônia do imperialismo estadunidense na produção ativa de mercadorias de baixa incorporação tecnológica, como petróleo bruto, minério de ferro e diversas outras *commodities* pela grande agroindústria.

O mais importante a dizer é que: o indicador de campesinato e urbanidade contribui ativamente para legitimar políticas sociais, dentre elas as políticas educacionais focalizadas e localistas para as populações camponesas. Assim, mesmo o campesinato sendo maioria no Brasil, passamos a enxergá-lo como populações residuais, que não participam ativamente na configuração de país que temos. Assim, a política ruralista de novo aspecto da educação do campo também se legitima a considerar esses sujeitos como específicos e diferenciados e não como o coração produtivo que sustenta a relação de subordinação internacional, mas que também comporta em si os germes indispensáveis para processo revolucionários que não apassivem, nem sejam construídos de cima para baixo ao modo de *modernizações conservadoras* (Modonesi, 2018). O documento de 2010 ainda apresenta ainda aquilo que considera como sendo princípios da educação do campo no Brasil:

> Art. 2º São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Menciona-se ainda , quanto às escolas do campo que: "Art. 4º (...): V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de

sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo" e como disposição específica "Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo," (Brasil, 2010).

A exigência de respeito à diversidade aparece com frequência em todos os princípios listados pelo decreto, seja em primeiro lugar de maneira mais generalista, para posteriormente se referira os projeto-político-pedagógicos das escolas serem específicos em conformidade com o "desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho". Vemos aqui que os preceitos da educação para o século XXI produzidos pela UNESCO estão ativamente incorporados por um documento que trata de educadores da reforma agrária a enfatizar o difuso tema do desenvolvimento sustentável, que é impraticável no modo de produção capitalista e, no seu limite, apenas é capaz de fazer uma falsa catarse moral das mazelas reais produzidas pelo imperialismo[95]. A articulação preconizada com o mundo do trabalho pode muito bem ser a adesão tática ao trabalho superexplorado no campo e o trabalho simplificado, sem direitos trabalhistas e crescentemente desmoralizado. Desta maneira, há um nexo em relação à BNCC quando aquela se vincula ao atual estado de interesses dos jovens e de suas aspirações mais imediatas no mundo do trabalho cada vez mais informal e maleável.

Destacamos aqui a necessidade de formação de profissionais de acordo com o fundamento do respeito à diversidade, o que já e realizado nacionalmente pelos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, nós o analisaremos em sua dimensão curricular mais adiante, enfatizando as aproximações com o projeto nacional do MEC de estabelecer áreas de conhecimento, habilitações ao invés deformação unitária dos cientistas e profissionais da educação no Brasil e, acima de tudo o caráter de especificidade do curso.

Curricularmente falando, temos uma vez mais as menções de conteúdos e metodologias adequadas às reais necessidades, bem como flexibilidade da organização curricular no campo. Aqui fica mais visível o nexo entre educação do campo e flexibilização dos conteúdos das chamadas disciplinas científicas.

Trata-se de um processo de aprofundamento do neoescolannovismo não apenas pelo seu já clássico apelo às metodologias ativas, sejam quais forem os seus níveis de

[95] Ou uma *digestão moral da pobreza*, conforme Nildo Ouriques.

diretividade (Saviani, 2013), mas contando aqui, com um componente a mais introduzido pelo *neoruralismo pedagógico*; a flexibilização dos conteúdos e não apenas o seu tratamento ativo. Se antes o próprio apego metodológico já eclipsava a importância da apreensão do real, os próprios conteúdos passam a ser flexibilizados no currículo em um processo de esvaziamento.

O último princípio oficializa uma relação entre as vocações sociais locais e conhecimentos do currículo. Especificidades sociais legitimam um currículo específico e diferenciado, baseado não na menção dos conhecimentos científicos e na herança literária, científica e artística mais avançada produzida pelo gênero humano.

Todo o tempo, ao se referirem aos indicadores de educação e escola do campo, os textos legais não o fazem (ou o fazem apenas poucas vezes) sem relacionar tais concepções a uma concepção de currículo. Por isto mesmo, a análise das concepções de educação do campo esteve quase todo o tempo atrelada às disposições curriculares daí decorrentes. No entanto, há momentos em que os textos anunciam a discussão sobre currículo de maneira mais dissociada dos temas gerais. Do ponto de vista do indicador analítico **Currículo**, nós identificamos a sua presença em pareceres, resoluções e em decretos federais. Aqui apresentaremos o conteúdo interno das resoluções e decretos.

A **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002** institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, afirma em seu Art. 7º: "É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (Brasil, 2022, p. 2).

Por sua vez, a **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**, reafirma em seu Art. 35 o clássico artigo da LDB e das demais normativas da educação do campo sobre flexibilização, curricular, adaptação ao calendário agrícola e metodologias específicas com educação de acordo com a vida no campo.

O **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA arremata com o seu artigo a celebração das diversidades camponesas a serem constitutivas do currículo da educação do campo.

> Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das

> comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (p.8).

A ideia de especificidade e de adequação curricular domina a legislação da educação do campo com a incorporação ativa de preceitos da UNESCO, da ideia imperialista de desenvolvimento sustentável, demonstrando a sua capitulação e com o advento do *neoruralismo* que não se compromete com nenhuma categoria de implicação comum (Safatle, 2016) que conduzam ao combate da decadência ideológica na forma de *modernização conservadora*.

8 – BNCC: ANTECEDENTES NORMATIVOS, INFLUÊNCIA DOS REFORMADORES EMPRESARIAIS E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesse capítulo tratamos da relação entre reformadores empresariais da educação, BNCC e Educação do Campo no Brasil. Para fazer isso, foi necessário realizar três movimentos, o primeiro foi apresentar o projeto e a hegemonia dos reformadores empresariais na educação brasileira, o segundo foi o de apresentar a BNCC em suas determinações sócio-econômicas e em sua estrutura e conteúdo interno e o terceiro movimento foi o de apresentar os nexos e contradições da BNCC em relação à educação do campo.

Assim, os sujeitos institucionais que são formuladores ativos do projeto da BNCC necessitavam impor o alinhamento entre as demandas do mundo social e produtivo, com uma educação que o atendesse em todas as suas *competências necessárias* e pressa, diante da crise institucional que tomou o Brasil em meados de 2016, inclusive sacrificando a já débil razoabilidade democrática burguesa com suas instâncias de discussão e decisão coletiva. Não por acaso, o Novo Ensino Médio não redundou de um processo de debate nacional com professores, estudantes e toda a comunidade educativa, senão de uma medida provisória imposta no calor do momento da alternância da vigilância de turno do Estado brasileiro por Michel Temer.

É preciso também que outra coisa componha esta análise. Esta pesquisa se compõe de diferentes níveis analíticos sobre a relação entre Educação do Campo e BNCC, sendo um desses níveis a análise das produções acadêmicas sobre o tema. Ali, através das pesquisas e dos artigos, pudemos concluir que o interesse das pesquisas sobre a BNCC era lateral e muito mais direcionado à sua aplicação prática nas diferentes disciplinas. Não bastasse a análise da conjuntura econômica e política, também os dados do acúmulo científico apontam que se tratava de *uma pedida do empresariado brasileiro* e não um movimento orgânico com desenvolvimento histórico na área da educação.

A relação entre BNCC e Educação do Campo é também, a princípio, uma relação de *estranhamento*, haja visto que esta modalidade educacional logrou construir ao longo das décadas um edifício curricular específico e diferenciado, de acordo com as demandas dos movimentos sociais do campo (mais marcadamente MST). Assim, o Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC) se posicionou abertamente contra a BNCC, como também diversas entidades educacionais como a própria ANPEd e também a ANPUH.

Por sua vez, a BNCC altera relativamente diversos dispositivos constitucionais, como a "formação completa e integral" historicamente consolidada com a obrigatoriedade das disciplinas clássicas da educação básica brasileira, de acordo com a própria LDB. Isso, através da modificação da estrutura organizacional e a obrigatoriedade de apenas Língua Portuguesa e Matemática em todo o percurso da educação básica.

Outro ponto de estranhamento em relação à modalidade educacional da educação do campo é o silenciamento de suas bases pedagógicas, ritmos de adequações regionais já antes conquistados pela articulação nacional por uma educação do campo. Como seria possível pensar a relação entre a educação do campo e a BNCC, se as novas disposições curriculares desta não revelavam uma apreensão do acúmulo curricular e político gestado desde os anos de 1990 por aquela modalidade?

Uma tal compreensão será possível com análise da relação entre os fundamentos da Educação do Campo com os fundamentos contidos na BNCC, evidenciando os seus nexos e contradições.

8.1 – A BNCC e seus antecedentes normativos

Nesta seção, assumimos a BNCC como um dispositivo político-curricular que é previsto, aglutina, oferece coesão, segurança jurídica, além de elementos estruturantes para a arquitetura curricular de diversas outras reformas em curso no Brasil. O exemplo mais emblemático é, sem dúvida, o Novo Ensino Médio. Todavia, analisamos diversos outros dispositivos que funcionaram como antecedentes normativos da BNCC, ou foram influenciados ativamente por ela, ou ainda, anteciparam a sua efetivação na Educação Básica e Superior, como no caso da Licenciatura em Educação do Campo.

Podemos situar historicamente a emergência da BNCC desde os mesmos processos legislativos que deram origem também às primeiras disposições mais específicas sobre a Educação do Campo. a LDB-9496 afirma que

> **Art. 26.** Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum,** a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada**, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
> **§ 1º** Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.
> **§ 2º** O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
> **§ 2o** O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular (Brasil, 1996).

A BNCC teve seu processo de criação e implementação transcorrido de maneira relativamente tardia no Brasil. Tal coisa aconteceu com outras disposições constitucionais, como por exemplo a ampliação progressiva do ensino público para a jornada integral e mesmo disposições que nem mesmo foram alcançadas ao nível de metas gerais formuladas e atualizadas planos após planos nacionais (PNE), como a erradicação do analfabetismo e as instâncias de democratização da gestão escolar, como a plena efetivação dos conselhos escolares ou os projetos político-pedagógico das escolas.

Estava prevista, na verdade, desde a CF-88, em seu art. 210, que diz que "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". Este trecho da CF é recorrentemente invocado por diversos grupos empresariais brasileiros como sendo o dispositivo que autoriza a BNCC de modo mais antigo no Brasil.

O artigo se refere a “conteúdos mínimos” e para o “ensino fundamental”, o que colide com uma BNCC que não apresenta conteúdos, senão um conjunto de competências e escores avaliativos relativos a essas competências a serem mensurados nos diferentes processos de avaliação interna e externa. Também não se fala explicitamente em BNCC como um corpo diretivo organizado a ser aplicado nacionalmente, como instância de regulação máxima. A faixa do ensino fundamental está colocada ante os desafios das décadas de 80 e 90 em universalizar esse nível de ensino e se expressa no texto constitucional.

A LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, assinala que cabe à União estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os Municípios as competências e diretrizes necessárias à educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, “que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

O Documento da BNCC em sua introdução utiliza esse trecho da LDB para estabelecer uma relação entre “o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2019, p. 13) e também uma subordinação real dos conteúdos de ensino à lógica das competências, ao dizer que “os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências”. Assim, justifica-se com base em uma interpretação da LDB, a definição das aprendizagens essenciais na forma de conteúdos mínimos traduzidos como competências.

Voltando à sua estrutura fundamental, a BNCC é composta de uma parte considerada geral “complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Desta forma, há um corpo de disposições consideradas gerais para a educação básica que deve abranger todo o território nacional, devendo ser complementada pelas características mais específicas de cada local. São características do sistema educacional brasileiro a pulverização, o choque de atribuições e em alguns casos, a ausência delas e, sobretudo a descontinuidade das políticas educacionais (Saviani, 2017). São numerosas também as modalidades educacionais, comportando cada qual as suas especificidades, assim como a Educação do Campo.

Tal fato contribui para que a aplicação de uma política nacional de currículo, com o nível de centralização da BNCC, para ser executável em um país de proporções

continentais e com tantas desigualdades e diferenças regionais, tenha que recorrer a uma contraparte que contextualize as normas gerais. Assim, há dois níveis de homogeneização, o primeiro é a imposição de um conjunto de disposições que não são hegemonicamente conteúdos conceituais e factuais, mas competências curriculares a serem generalizadas. O segundo nível de homogeneização consiste em que, ainda que se abra uma possibilidade para as demandas, características e peculiaridades regionais e locais estarem no currículo, a sua oficialização obedece a um expediente minoritário e com a finalidade de validar as competências gerais, de estar conectadas a elas e de não serem pedagogizadas de forma alguma à sua revelia.

Assim, a flexibilização histórica dos conteúdos e de uma formação profissional, técnica e científica sólida, que é a regra nos países semicoloniais, atende ao ritmo das competências de variadas ordens, com o objetivo de formar uma competência motriz que é de adaptação e performatividade (Popkewitz, 2009) aos arranjos produtivos locais e às vocações mais táticas, imediatas e aligeiradas do mundo do trabalho desregulamentado.

Nos países semicoloniais, não tem vindo a ser uma nova *morfologia do trabalho* (Antunes, 2018) a se afirmar no contexto do neoliberalismo e do aprofundamento do processo de desconstitucionalização, senão as velhas mediações do capitalismo monopolista em crise que não pode oferecer soluções macroeconômicas sem destruir forças produtivas, sem alternativas consequentes e duradouras para a crise de superprodução relativa do capital e sem rebaixar contínua e barbaramente o estatuto do que significa ser trabalhador.

Quanto ao fato de que o "estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil", já era antes possível perceber a primazia das disciplinas da Língua Materna e da Matemática, dado que o modo de produção capitalista e, historicamente o seu regime de instrução/ensino, recorreu aos movimentos dos trabalhadores nesses dois domínios básicos do conhecimento humano. A primeira forma como possibilidade de se mover fluentemente nos caracteres da língua falada e escrita e também no aprofundamento de uma dinâmica discursiva útil às profissões e carreiras. A Matemática, de outro modo, pela primazia assumida pelo raciocínio lógico-dedutivo e indutivo na *racionalidade cognitivo-instrumental*, aprofundados pela tecnociência e pelos avanços no mundo da técnica no geral.

Já antes o predomínio dessas disciplinas era possível de ser percebido no texto da LDB em um curioso paralelismo com a disposição textual que vigorou oficialmente na

BNCC para certas disciplinas marginalizadas no currículo como Sociologia e Filosofia, que integram a base na forma de "estudos e práticas de Sociologia" e "Estudos e práticas de Filosofia".

A disciplina de Artes, que era antes oficializada como obrigatória, sofreu um importante abalo junto com a disciplina de Educação Física. As repercussões na educação básica desse abalo podem ser percebidas em inúmeros trabalhos levantados por nós noutro capítulo. Por sua vez, o artigo 64 se posiciona nos seguintes termos;

> Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a **base comum nacional** (Brasil, 1996).

Assim, a formação para cargos de coordenação e de chefia nas escolas também foi prevista para ser realizada fundamentada em uma *base comum nacional*, que teve sua aprovação no ano de 2019 no Brasil e sua vinculação estabelecida com a BNCC. Um dos pressupostos levantados nesse trabalho era o de que a BNCC se constituía originariamente e tendia a se consolidar como uma reforma educacional baseada em *soluções definitivas* e de caráter matricial, haja visto que inúmeras outras reformas estariam em sua órbita, como é o caso da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Este documento representa mais concretamente a tentativa de destruição da formação acadêmica para o exercício do magistério no Brasil, uma vez que enxuga a carga horária teórica das matrizes curriculares dos cursos (aprofundando o recuo da teoria), estabelece a quebra de qualquer tentativa de caráter unitário da formação dos professores, dentre outras arbitrariedades que nem consideram o acúmulo científico da área e nem o debate com os profissionais da educação e com a comunidade educativa.

A assim chamada "BNC da Formação" dá continuidade às políticas do Banco Mundial e do Consenso de Bolonha (1990), que estabeleceu a necessidade de enxugamento nos conteúdos e no tempo na formação superior. Se alia ao conjunto de diretrizes reacionárias dos cursos de licenciatura e dispõe sobre Residência Pedagógica, ENADE, prova para ingresso e formação continuada dos profissionais (Estágio Probatório, Plano de Carreira, Avaliação ao longo da carreira).

Sua estrutura procura corporificar uma matriz de competências, de acordo com as ideias de Perrenoud (2010), com três dimensões, sendo elas: 1) dimensão profissional – para dominar conhecimentos, como ensina-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e como eles aprendem, reconhecer os contextos, conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais; 2) Dimensão da Prática Profissional, para planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens, criar e saber gerir ambientes de aprendizagem, avaliar a aprendizagem e o ensino, conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades e 3) Dimensão do Engajamento Profissional, que visa ao compromisso do professor com o próprio desenvolvimento profissional, estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender, participar da construção do "projeto Pedagógico" da escola e da construção de valores democráticos, engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade.

Assim como acontece com o diagnóstico da educação básica feita pelos reformadores empresariais da educação, guiados pela devoção ao tipo de indicadores preconizados pelo BM, o diagnóstico sobre a formação docente é o de que ela apresenta péssima qualidade e pouco engajamento com a realidade. A solução encontrada é o enxugamento, assim como acontece com a BNCC, que orienta também essa reforma.

A reboque deste processo, temos o aprofundamento da responsabilização, bonificação e desmonte do magistério superior e básico em função dos interesses do imperialismo e do empresariado da educação brasileira. Uma proposta para a suposta desconexão com a realidade se apresenta pela pressão por se discutir menos as concepções de educação e as dimensões teóricas, passando assim a enfocar com mais intensidade a didática com maior tempo prático e as didáticas específicas das aulas. O BM precisa de "dadores de aula", que Kuenzer (1999) nos anos de 1990 chamaria de "tarefeiros".

Assim, pretendia-se com a resolução de 2019 que o programa de residência pedagógica pudesse substituir o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de graduação em licenciatura, com a atribuição de "iniciar" residentes em sua entrada precária no magistério básico; quebra da formação sólida pelo vínculo e condições precárias de trabalho docente.

Uma outra disposição da BNC da formação de professores, que na realidade é uma BNCC para a formação docente, são sobre a obrigatoriedade anual do ENADE, como requisito de permissão de atuação e com validade de cinco anos (produzindo um paralelo com avaliações nacionais e internacionais). O ENADE no Brasil, além de um polo de

controle e regulação dos cursos superiores, sempre cumpriu a oficiosa tarefa de falsificar índices que serviam para as faculdades privadas, sendo alvo de boicote entre diversos movimentos estudantis na educação superior. Copia-se, nesse sentido, o quadro de exames norte-americanos (Freitas, 2012), como instrumento de punição e bonificação.

Por fim, duas outras pretensões estavam subjacentes às formulações iniciais da BNC da Formação docente, quais sejam Plano de Carreira e Instituto nacional de Acreditação ou de Formação de Professores. O plano de carreira se subdivide em australiano (recém-graduados, professores proficientes, professores altamente experientes e professores líderes). Modelo brasileiro (Inicial, Estágio probatório, Carreira Avançada e Líder). Estágios determinam a progressão e a revisão salarial baseada em uma matriz de competências. Por fim, a pretensão de um Instituto Nacional de Acreditação centralização das ações de formação; fortalecimento da lógica cartorial e privatista por causa dos monopólios empresariais didáticos e contraponto à autonomia universitária.

Todavia, o que toca de mais importante este documento é a alteração no curso de Pedagogia que passou a ser pensado de acordo com a segmentação 1) Base Comum- 2 anos- BNCC; 2) Aprofundamento da etapa-ano 3: Ed. Infantil, Alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental e 3) Especialização- ano 4: Gestão Escolar, Educação Profissional, Didática do Ensino Superior e Educação Especial. Temos assim um ataque a qualquer pretensão de curso de pedagogia que se pretenda unitário, oficializando ao nível da formação de professores algo que já está presente no Novo Ensino Médio e primordialmente na BNCC, que é a imposição de *itinerários formativos* como regra da arquitetura curricular empresarial, quebrando a formação básica e comum.

Desta forma, discutir a BNC da formação e seus gatilhos é, por outros meios, a continuação da discussão sobre a BNCC. Assim como também o Novo Ensino Médio, por tudo - Itnerarização da formação, projeto empresarial das competências, rebaixamento dos patamares mínimos para a educação, culminando em um processo de *decadência ideológica* -, tem sido discutir a implementação do *currículo desmodalizado* do empresariado da educação em uma etapa da educação básica, que é o Ensino Médio.

Desta maneira, o foco nas metodologias, na atividade docente, nos conhecimentos e interesses imediatos da prática colocam a BNCC e suas reformas adjacentes como uma expressão sintética do *neoprodutivismo* na educação, afirmando de maneira muito evidente a sua variante *neoescolanovista*, mas de modo renovado, pelos discursos da

diferença, dos interesses locais, das atividades práticas. Assinalamos também que tal foco dá vazão a uma espécie de anticientificismo.

É por essa razão que uma compreensão dialética da hegemonia dos reformadores empresariais da educação no Brasil não pode produzir uma polarização *geral x específico*, como faz o paradigma da educação do campo e como este mesmo paradigma faz com a relação *campo x cidade* como binômio mutuamente excludente em um projeto educativo.

Um nexo elucidativo pode ser feito no âmbito da formação nacional de professores para atuarem em escolas do campo no Brasil. Noutro momento dissemos que a Educação do Campo representa uma contraposição sempre relativa quanto à BNCC e nos momentos em que não o representa, ao contrário, apresenta-se como antecipação de certas tendências empresariais em curso, só que em nome de uma *educação específica e diferenciada* para e com os povos do campo.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo é um curso, em nível de graduação, organizado na perspectiva de formar docentes para atuar nas escolas situadas no espaço campesino. Foi uma construção ativa da *Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo*, que contou com a participação de movimentos sociais, universidades, ONGS, igrejas e sindicatos em contraposição ao assim chamado antigo modelo ruralista (Kolling; Nery; Molina, 1999). Trata-se de uma necessidade premente tanto de atingir índices educacionais mais compatíveis com a realidade nacional envolvendo territórios camponeses, historicamente alijados da possibilidade ocupar os bancos do Ensino Superior, mas de instituir uma outra visão curricular e de formação docente.

A proposta do Curso foi construída em 2004 em uma parceria entre diversos atores institucionais; Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra com apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Em 2007, a Coordenação Geral da Educação do Campo/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação (CGEC/SECAD/MEC), criou o PROCAMPO – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo. A partir de 2009, o curso passa a ser ofertado como regular na Universidade Federal de Minas Gerais, e em outras universidades pelo Brasil. Atualmente 45 universidades contam com o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

O curso parte de três ideia básicas: *protagonismo dos sujeitos e de seus contextos culturais e de produção de vida, formação por área de conhecimento* e *espaços de*

alternância. Desta maneira, em tudo o curso de Licenciatura em Educação do Campo tem em suas bases filosóficas e pedagógicas o acento do Paradigma da Educação do Campo e a marca *específica e diferenciada* que tem sido uma regularidade histórica para a formação camponesa desde antes do ruralismo pedagógico.

Do ponto de vista curricular, o curso é organizado em 8 períodos, dos quais os quatro primeiros possuem uma formação básica pedagógica comum e a partir do quarto período, os estudantes optam por uma área de conhecimento. O curso forma professores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. As áreas disponíveis são Ciências Exatas e da Natureza (habilita professores para ministrar componentes de Matemática, Física, Química e Biologia); Ciências Humanas e Sociais (habilita professores para as áreas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e Linguagens e Códigos (habilita professores (as) para as áreas de Língua Portuguesa, Literatura, Artes e Língua Estrangeira). A proposta do curso se define como transgressora ao modelo seriado hegemônico, formando por áreas de conhecimento através da ideia do *Currículo Integrado*.

Trata-se de uma proposta não disciplinar, de integração aos contextos culturais dos sujeitos e das escolas do campo em uma visão claramente específica e diferenciada, adotando-se as bases do Paradigma da Educação do Campo. A Educação do Campo, ao oficializar os *itinerários formativos* de escolha dos estudantes e ao proclamar bem alto a crítica ao paradigma seriado das disciplinas canônicas antecipou as premissas da BNCC no Brasil, possuindo similaridades com o Novo Ensino Médio.

Desta maneira, a proposta corporifica um elemento importante de nexo com o as premissas curriculares dos reformadores empresariais da educação, que influenciaram na elaboração da BNCC. Temos um processo de formação autodeclarado por áreas de conhecimento e, portanto, supostamente mais integrador. A *Pedagogia da Alternância* no curso promove uma interação com as comunidades educativas, assim como com diversas ambiências sócio-educacionais, como sindicatos, organizações não – governamentais, associações, dentre outras.

Temos claro as virtudes de um regime de alternância que quebre os muros da universidade em função da afirmação de uma universidade socialmente necessária e emancipadora. Desse modo, temos claro também que a integração com o trabalho camponês, com suas formas históricas de associativismo e de organização cultural colocam o curso em um patamar de integração teoria-prática que favorece o fortalecimento de uma agenda camponesa na universidade e vice-versa.

Todavia, os limites da expansão universitária no Brasil e os constrangimentos institucionais demarcados pelos sucessivos ajustes fiscais e reformas privatizantes nas universidades também abrem possibilidades para o regime de alternância ser uma alternativa de expansão "sustentável" e tolerável quanto à presença do campesinato pobre nos bancos universitários. A universidade brasileira vai se expandindo com constrangimentos flagrantes no seu orçamento e na sua estrutura organizacional[96], o Novo Ensino Médio vai se expandindo para menos oferta curricular, assim como a escola pública brasileira no seu conjunto e a Licenciatura em Educação do Campo vai se flexibilizando no interior desse contexto social e acadêmico.

Dois nexos fundamentais podem ser vistos aqui em relação direta com o dispositivo da BNCC. O primeiro é a tônica curricular de formação geral e de núcleo específico, transplantada também para o Novo Ensino Médio. Ocorre, assim uma ênfase na ideia de itinerários formativos ocupando a centralidade do currículo pela relativização das disciplinas e do currículo científico, sob o discurso das *áreas de conhecimento* e da assim chamada *formação integradora*. O segundo movimento está em que a formação em cada área ocorre de modo disciplinar, mas de modo disciplinar *para menos*, com a carga horária de 2 anos dividida para quatro disciplinas para cada habitação específica.

Diante de tal quadro, os fundamentos da licenciatura que forma os profissionais do magistério básico em áreas camponesas não apenas coincide com o movimento orgânico de arquitetura curricular dos reformadores empresariais da educação e da BNCC, como o antecipa, o oficializa à frente do seu tempo, em um *modus operandi* que dificilmente seria digno de estar fora dos anais das pretensões mais reacionárias do *ruralismo pedagógico*.

A sua insígnia distintiva para justificar tal currículo é não uma educação domesticadora, sanitarista e descontextualizada, mas o seu oposto; com a ideia de afirmação específica e diferenciada da educação a presidir sua concepção. Poderíamos ir muito longe ao discutir a sua estrutura política e impacto na formação dos professores do campo no Brasil, mas é preciso ainda situar a ideia de *currículo integrado* também como uma antecipação ao movimento empresarial no Brasil.

A defesa do currículo integrado está vinculada tanto à Educação Básica do Campo, como também à formação em nível superior. Trata-se de uma variação no

[96] Basta que vejamos a estrutura enxuta dos *campus* fora de sede das principais universidades federais no Brasil, que recorrem a uma suposta transgressão ao modelo departamental, mas que também se configura como mais barata (SILVA, 2024).

discurso corrente nos anos de 1990 no Brasil que priorizava a *interdisciplinaridade***.** Dois intelectuais liberais teorizam sobre práticas interdisciplinares, o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999) e o pedagogo espanhol Antoni Zabala (1998; 2002). Este último[97], estabelece uma distinção conceitual entre os níveis de disciplinarização dos conhecimentos a serem fomentados dentro de certas correntes da política curricular.

Assim, o paradigma que se tornou hegemônico nos sistemas de ensino modernos foi o da disciplinaridade. Esta disciplinaridade representa a própria forma de incursão do método científico moderno na realidade e os seus desdobramentos e produtos de suas descobertas. Trata-se de uma forma moderna, apoiada, sobretudo na pedagogia de Herbart, com os *passos formais de ensino* (Saviani, 2013).

Zabala (2002) se filia às bases do pensamento complexo ou ecossistêmico, cuja principal intelectual é Edgar Morin. Será preciso recordar uma vez mais que este último é a figura oficial da intelectualidade da UNESCO, cuja participação é ativa na formulação de uma Educação do Campo no Brasil. O autor estabelece uma distinção entre *multidisciplinaridade*, *pluridisciplinaridade*, *interdisciplinaridade*, *transdisciplinaridade* dentro do paradigma mais amplo da "disciplinaridade" e a noção de *metadisciplinaridade* fora desse expediente que prescinde das disciplinas acadêmicas.

A discussão específica de cada uma destas noções nós a realizamos em Silva (2015). Para os limites desse texto, basta que esclareçamos que a multidisciplinaridade representa um nível mínimo de reconhecimento entre disciplinas com estatuto epistemológico próprio, a pluridisciplinaridade reconhece as suas conexões plurais, a interdisciplinaridade aprofunda essas interações ao nível da criação de aprendizagens comuns e a transdisciplinaridade atinge o patamar de aprendizagens recíprocas que constroem novos conceitos, definições e mesmo ramos na ciência.

Por seu turno, a *metadisciplinaridade* é definida como um modo de se relacionar com as disciplinas, mas sem depender delas como uma prerrogativa para a construção do conhecimento e do currículo. A realidade empírica seria o solo comum da construção do conhecimento que pode mobilizar saberes tácitos, crenças, valores e, inclusive, o conhecimento das disciplinas, de forma quase sempre não prioritária.

No Brasil, entre os educadores *escolanovistas* e *neoescolanovistas* tem se tornado popular a ideia de "campos de experiência" para a Educação Infantil, que adota premissas semelhantes e que também foi oficializada na BNCC, como se verá adiante. Na Educação

[97] Sua obra é demarcada pelo pensamento ecossistêmico, de Edgar Morin e se chama "Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar".

do Campo, básica e superior, o Currículo Integrado nega o trabalho com as disciplinas para afirmar as áreas de conhecimento e o trabalho pedagógico através do contexto cultural e produtivo dos estudantes através dessas áreas.

Não raramente o discurso da interdisciplinaridade foi criticado pelo seu caráter mistificador na educação básica e por ser, nas condições concretas em que o neoliberalismo sempre procurou oficializá-lo (Filho; Gimenez; Chaves; Furtado, 2018.), aquilo que poderíamos denominar de uma *interdisciplinaridade para menos.*

Tratava-se de uma defesa paralela de resolução de situações-problema e de uma série de atitudes e procedimentos de proatividade e performatividade na relação entre os conhecimentos que a teoria do capital humano na educação preconizou (Duarte, 2006). Na Educação do Campo verifica-se, assim, não apenas uma adesão explícita às bases pedagógicas neoprodutivistas, senão mais uma vez, uma antecipação da oficialização dos seus fundamentos na BNCC.

Antecipou-se no tempo a tendência do trabalho através das áreas de conhecimento e de uma organização curricular não diretiva, que não prescinda do conhecimento disciplinar, senão prioritariamente daquilo que os próprios sujeitos, mergulhados em suas realidades imediatas elegem como tema gerador curricular, os moldes de uma pedagogia freireana, denominada de *Currículo Integrado*. Se já antes pairava a indisfarçável suspeita sobre qualidade educacional de uma interdisciplinaridade pensada ao modo empresarial, podemos imaginar a real proporção da lacuna com a abolição da própria chancela das disciplinas no conhecimento escolar.

Tal coisa não é difícil de ser verificada na BNCC e também no novo Ensino Médio, com as disciplinas eletivas que versam desde ao empreendedorismo periférico, até ao desenvolvimento de oficinas de bolo de pote nas escolas. A dinâmica conceitual de abandono das disciplinas como parâmetro-base da organização curricular se verificou cabalmente no projeto dos reformadores empresariais com a BNCC, inclusive com Ensino Religioso sendo alçado à condição de área de conhecimento.

O que é ainda mais fundamental dizer é que nada do que tem vindo a ser discutido aqui no âmbito da Educação do Campo seria possível e justificável fora do discurso de uma educação específica e diferenciada. O modelo de competências, ao abrir mão dos conteúdos a estarem na base em nome de um elenco de competências, realiza por outras vias, a operação da flexibilização curricular que é típica da crise aguda do capitalismo e do seu agonizante processo de *decadência ideológica* imposta como "educação de qualidade" às massas do campo e da cidade.

Diversos outros movimentos no campo curricular foram desencadeados ao longo da década de 1990 e que foram consolidando no período pós-redemocratização uma concepção curricular cada vez mais alinhada às pedagogias liberais, que sustentam a intervenção do empresariado da educação brasileira. Esses movimentos podem ser percebidos no interior de tendências que estiveram em cada momento em alta no campo curricular.

No mesmo período em que era promulgada a LDB – 94/96, existiu o debate nacional em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais na educação brasileira. Este momento da história da educação no Brasil está também circulado por outras reformas educacionais operadas no governo FHC, como a própria LDB, o sistema de avaliação nacional e a reforma universitária. Aqui, mais uma vez, a orientação por trás dos PCN é o Relatório Jacques Delors (1998), alimentando uma perspectiva claramente neoconstrutivista.

As atividades de construção dos parâmetros curriculares foram coordenadas por uma equipe que representava muitas instituições, empresas e também setores ligados às universidades e institutos educacionais do Brasil e também fora dele. Um desses coordenadores, que teve intervenção destacada, foi César Coll, um catedrático de Psicologia da Educação no Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona.

Uma análise dos PCN- 1996 demonstra que a educação do campo não ocupava um lugar significativo em seu texto, ainda que já houvesse a disposição da LDB sobre a educação específica e diferenciada. A tônica adotada pelos PCN, ao tratar do currículo para as escolas básicas brasileiras é de estabelecer competências de acordo com cada disciplina, fomentando o trabalho interdisciplinar e com ênfase em processos de contextualização e valorização das características geográficas, culturais e educacionais locais e regionais. Por outra via, a ideia de uma educação contextualizada ia também se fortalecendo com incremento de conteúdos procedimentais e atitudinais e não apenas o predomínio dos conhecimentos conceituais e factuais.

Aqui, mais uma vez vale a análise de Duarte (2006) sobre as disposições neoescolanivistas dos PCN que instituem uma espécie de humanismo vago, que prioriza a formação de indivíduos plásticos, adaptáveis, versáteis em conexão com as demandas emanadas da Comissão Internacional da Unesco responsável pelo Relatório Jacques Delors. O projeto curricular daí decorrente era o da valorização de uma “sociedade do conhecimento”.

Do ponto de vista estadual e municipal, inúmeras outras iniciativas curriculares foram se desenvolvendo com base no ideário escolanovista e foram amadurecendo as bases para que, em 2010, fossem aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que almejou ser o dispositivo de decisão sobre a política curricular de maior abrangência no território nacional. Aqui, é importante mencionar que a pretensão do documento já não era a de ser "parâmetros" para o currículo, senão diretrizes a serem seguidas nacionalmente. O fato de ser um documento normativo nacional sobre política curricular.

Aqui, estabelecemos mais uma relação entre o texto da BNCC, a Educação do Campo e a dinâmica permanente de afirmação de princípios de contextualização. As diretrizes de 2010 atuaram "ampliando e organizando o conceito de contextualização como "a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade", conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106" (Brasil, 2019, p. 14).

Deste modo, a BNCC se coloca como uma medida que acompanha o ritmo histórico das discussões sobre contextualização e validade da educação para a vida prática dos sujeitos (sem que se impeça que tal princípio legitime a vala comum da espoliação do trabalho e das históricas desigualdades regionais), considerando os seus pertencimentos culturais.

As bases neoprodutivistas estavam também presentes no documento que passou a ser integrado por uma discussão muito mais intensa sobre a valorização das diferenças culturais no currículo, que envolveu também uma dupla virada na agenda de pesquisa em política curricular no Brasil. A primeira virada é uma virada discursiva com hegemonia das teorias *pós-estruturalistas* de variadas vertentes na análise curricular e a segunda virada diz respeito ao tema da diferença, em diferentes acepções como diversidade, pluralidade, contextualização e convivência como o centro de comando da crítica curricular contemporânea.

Os efeitos dessa virada pós-estruturalista podem ser notados nas contestações surgidas com a aprovação da BNCC, que argumentavam fundamentalmente que o documento se constituía como uma contenção dos fluxos discursivos e a instituição de uma norma redutora da multiplicidade (Macedo, 2014). Cresce entre os pesquisadores a premissa de que um processo de universalização curricular não apenas não é possível, como suas prerrogativas são castradoras, portanto, indesejáveis. Macedo (2014) elucida bem a questão ao demonstrar que, quando surgiu a BNCC, havia três posições

fundamentais: a favorável à base empresarial; a desfavorável à base empresarial, mas que e ao mesmo tempo pressupunha uma base de conhecimentos considerados fundamentais para toda a Educação Básica e a posição pós-moderna e pós-estruturalista avessa a qualquer ideia que pudesse representar a instituição de qualquer base curricular obrigatória.

Aqui, temos a origem histórica de um ponto de encontro entre reformadores empresariais e hegemonia discursiva no Currículo[98], uma vez que estão atadas pela flexibilização máxima do currículo, pela relativização dos conhecimentos historicamente acumulados e pela estratégia territorial de legitimação de um padrão curricular. Analogamente, podemos afirmar, na linha de Quijano (2005), que um *padrão de dominação* está também relacionado a um *padrão de contestação*. O padrão de dominação institui a diferença, a contextualização e a vinculação curricular com o universo de aspirações contemporâneos. A sua contestação pressupõe diferença, contextualização e vinculação curricular com as questões do tempo presente sob outras bases. O resultado é uma crítica débil, em seus próprios termos.

Reiteramos que esse é um movimento dúplice de uma mesma motivação ontológica e gnoseológica, a da decadência ideológica que produz modelos rebaixados do ponto de vista civilizacional, assim como críticas parciais e mistificadoras como padrão de contestação, que incorrem na negativa dos mesmos princípios dialéticos, científicos e de uma aprendizagem com conteúdos historicamente acumulados pela humanidade. Aqui, duas expressões se encontram: a razão formalista, como expressão do *pessimismo da razão* empresarial e a razão desencantada e relativista, expressa como *destruição da razão* pelo movimento desconstrucionista pós-moderno (Coutinho, 2010b).

Os últimos movimentos nacionais percebidos a nível curricular antes da aprovação da BNCC no Brasil são do Plano Nacional de Educação de 2014- Plano Nacional de Educação (PNE). Em diversas metas, como a meta 7, aparece o tema tratado de maneira lateral ou vinculado a outras questões que não o processo de decisão curricular (como o caso da formação de professores na referida meta 7), mas é através das suas Metas 2 e 3, e de suas estratégias, que o plano disciplina sobre a BNCC. Vejamos:

> **Meta 2: 2.2-** "pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei15, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular** do ensino fundamental".

[98] Hegemonia esta tornada muito evidente com o levantamento das produções científicas que realizamos.

> **<u>Meta 3; 3.2- Ensino Médio:</u>** "o MEC, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao CNE, até o 2º **ano de vigência deste PNE, proposta de** direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a **garantir formação básica comum**" (Grifos nossos).

Assim, embora as legislações mais abrangentes da educação nacional já tenham quase três décadas antes tratado da implementação da BNCC, é no governo de Dilma Roussef, em 2014, que esse passa a ser o grande mote do debate nacional. No período da aprovação do PNE, diversas entidades educativas (ABdC, ANPEd, dentre outras) e intelectuais do campo da política educacional no Brasil (Dourado, 2019) passaram a fazer uma crítica muito mais aberta ao modo como os empresários da educação se capilarizaram nas instituições educativas do Estado brasileiro e mantiveram estreitas relações com CONSED, UNDIME, CNE e MEC

Os grupos empresariais, como o Instituto Anhanguera e a Fundação Lemman sempre mantiveram estreita vinculação com os *governos lulistas* e a consolidação da agenda empresarial na educação brasileira correu de par com as políticas de indução do Estado, como FIES E PROUNI[99].

No ano de 2014 foi finalizada a primeira versão da BNCC e no mesmo ano a Secretaria de Educação Básica encaminhou o documento à comunidade acadêmica para uma apreciação inicial. Ao final do mesmo ano, se iniciou a "consulta" a estados e municípios sobre a BNCC.

[99] Para termos um exemplo contemporâneo, a maior greve da educação federal no Brasil conseguiu arrancar do atual Governo Lula a soma de 5,3 bilhões de reais para a manutenção das universidades brasileiras. Apenas a relação governo federal – Fundação Lemann rede a esta 6 bilhões de reais.

8.2 – A influência dos reformadores empresariais da educação e seus rebatimentos na Educação do Campo

Já enfatizamos que a crise do capital tendia a produzir desestabilizações em sua base superestrutural. Tal coisa se materializa com a aprovação de reformas necessárias no curto prazo aos interesses de acumulação. No campo social e educacional, apresentamos algumas reformas que foram se tornando compatíveis com o novo pacto fiscal contracionista que o Brasil passava a aprofundar, uma roda agressiva de privatizações e a quebra de direitos e serviços sociais historicamente conseguidos à base de luta da classe trabalhadora.

O processo de formulação da BNCC, para além de não ter historicamente se constituído como uma necessidade orgânica dos profissionais da educação, dos próprios estudantes e da comunidade educativa de um modo geral, teve um intenso processo de propaganda governamental e pressões exercidas pelo empresariado brasileiro, assim como de seus correspondentes institucionais sem fins lucrativos, como é o caso do Movimento Todos Pela Educação e o Movimento Pela Base.

Se antes, e mesmo assim sendo um processo eivado de contradições, aligeiramentos e imposição de mandos locais e nacionais, as grandes decisões da política educacional brasileira ocorreu considerando o método sindical, assembleista e republicano das conferências nacionais e locais; desta vez uma consulta pública nacional abreviou o processo de institucionalidade da BNCC, diminuindo também a sua legitimidade entre os docentes.

Em diversas pesquisas analisadas em nosso levantamento, temos a regularidade de que a BNCC foi uma medida "imposta de cima para baixo", sem diálogo com os seus principais sujeitos interessados e uma coisa a qual todos deveriam se adaptar sem o mínimo de preparação e de formação. Desta maneira, os diferentes governos abriram processos de consulta que não mantinha claros os seus critérios, processos de seleção, cronogramas atualizados e mesmo o poder de influência do rarefeito processo de críticas possíveis ao documento (Panho, 2019; Macedo, 2018).

Ainda no processo de recolhimento das chamadas "contribuições a nível nacional" para a construção da BNCC, foi realizado num primeiro momento um debate com universidades e depois com uma comunidade de gestores, professores e secretários bastante restrita. É difícil compreender o processo, mesmo em posse de pesquisas de todo o Brasil que procuram, cada uma ao seu modo, descrevê-lo. No ano de 2016, já realizada

a ruptura institucional com o governo Dilma, a BNCC em sua 2ª versão estava disposta de maneira virtual para ser acessada por internautas que, em tese, poderiam fazer críticas e reelaborações no documento.

A rota do endereço eletrônico tinha basicamente quatro caminhos: os números da assim chamada consulta pública; o mapa de acesso às contribuições; os relatórios analíticos e pareceres de leitores críticos do documento preliminar e; a agenda de trabalho da "Base Nacional Comum" em todo o país.

Dado o tempo decorrido desde então, fizemos opção por mostrar algumas imagens elucidativas sobre o tortuoso processo de contribuições nacionais à BNCC. As imagens que se seguem são hoje necessárias para a visualização deste momento específico das consultas e análises nacionais, haja visto que depois, a BNCC seria oficializada. Vejamos, pois:

Figura 02 - BNCC: consulta pública 01

Fonte: captura de tela feita pelo autor.

Figura 03 - BNCC: consulta pública 02

Fonte: captura de tela feita pelo autor.

Figura 04 BNCC: consulta pública 03

Fonte: captura de tela feita pelo autor.

Figura 05 BNCC: números da consulta pública 04

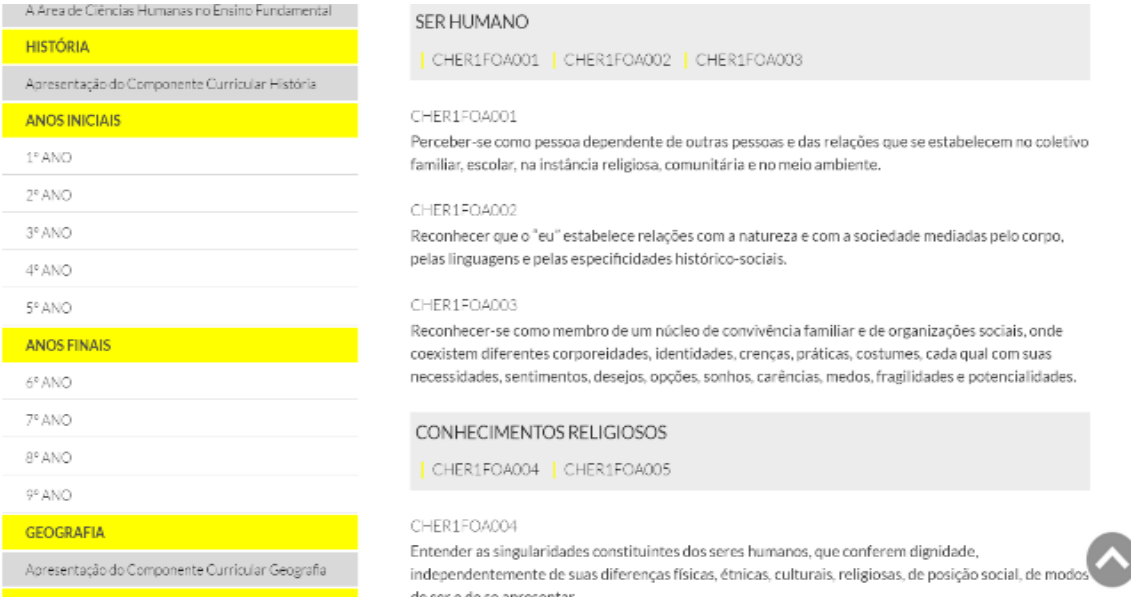
Fonte: captura de tela feita pelo autor.

As imagens mostram, de uma maneira esquemática, como era a área nacional destinada ao processo de consulta, debate e decisão sobre a maior e mais abrangente reforma curricular brasileira. Não bastassem as determinações econômicas e políticas que demonstram o processo truculento, ilegítimo e restritivo da elaboração da BNCC, também a metodologia de divulgação de consultas ou o que poderíamos chamar de uma metodologia de exposição e socialização foi assumida como substitutiva de um processo nacional transparente, amplo e com o método das conferências locais, regionais e nacionais que já era mais ou menos consolidado na educação brasileira.

Outra coisa que nos chama atenção para tal fato é que o número do que o governo federal chamou de "contribuições" ao documento da BNCC estava diretamente relacionado com o número de acessos aos documentos e à participação virtual em sua "formulação", demonstrando que na crise brasileira, efetivamente abriu-se um momento de "exceção curricular", cuja regra mais fundamental era a interdição do debate. Assim, demonstrou-se concretamente que a BNCC como necessidade orgânica e documento planificado teve a empresa privada como nascedouro e as instituições burocráticas do Estado como incubadora nacional.

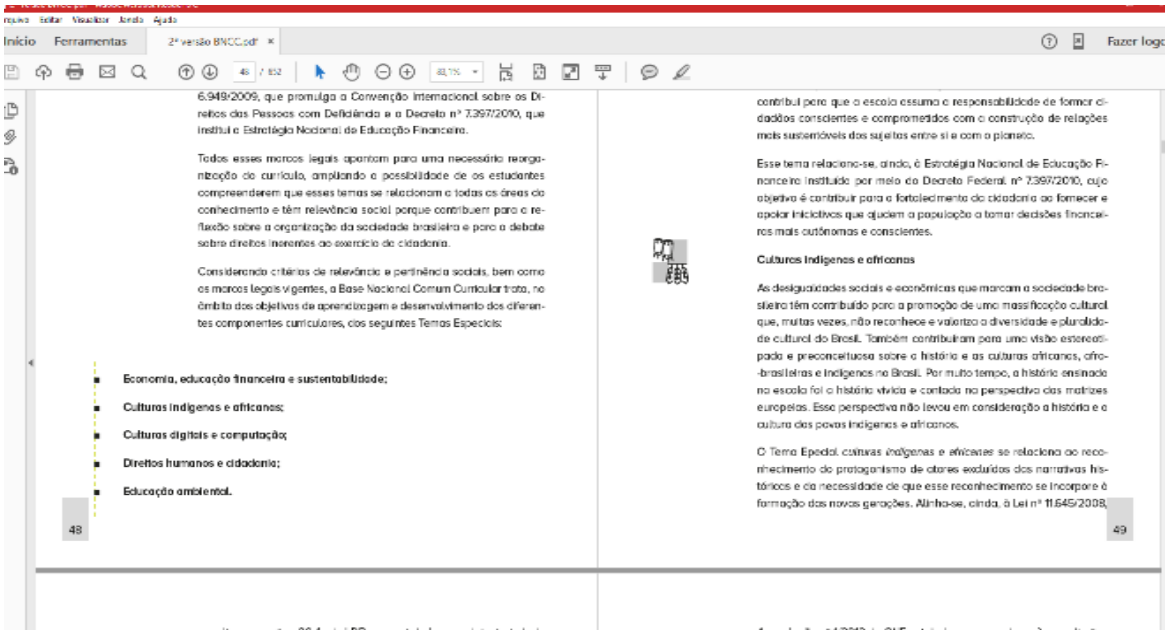
O momento de *exceção curricular* instituiu-se mediado por uma sociedade civil intimamente composta pelo TPE e pelo MPB como intermediários dos grupos privatistas da educação brasileira. Era possível já naquele momento ter uma visão geral do que seriam os eixos e estruturas das matrizes de competências dispostas no currículo, assim como os temas eleitos como específicos na BNCC. As imagens abaixo demonstram o que estamos dizendo.

Figura 06- BNCC: organização das disciplinas no site da consulta pública 05



Fonte: captura de tela feita pelo autor.

Figura 07 - BNCC: organização das disciplinas no site da consulta pública 05



Fonte: captura de tela feita pelo autor.

Depois, a terceira versão da BNCC seria tornada pública em 6 de abril de 2017. Assim como o momento do país era de crise institucional e de ebulição das forças políticas neoliberais e conservadoras, na educação não foi diferente com a repercussão gerada pelo documento.

É importante assinalar que o desenvolvimento histórico das versões da BNCC não ocorreu de modo linear e sem descontinuidades. Pelo contrário, depois de 2016, a já antes identificada presença dos reformadores empresariais da educação deu um salto de na esfera das influências e de decisões sobre o conteúdo interno da BNCC. Panho (2019) identifica que a partir da destituição de presidente Dilma Rousseff, em 2016 e com o agravamento da crise institucional, diversos grupos liberais e conservadores passaram a exercer forte pressão sobre a BNCC.

Tais acontecimentos expressam um conjunto de contradições e descontinuidades no interior do próprio processo decisório sobre a BNCC, contradições essas que se apresentam sob a liderança dos reformadores empresariais da educação, mas com a ascensão de grupos neoconservadores que fizeram ecoar na discussão sobre a presença ou não presença do Ensino Religioso na base. Como se verá, o Ensino Religioso alçou o status de área de conhecimento na BNCC.

As intensidade principais críticas diziam respeito aos problemas de estrutura, forma e conteúdo, evidenciando que os fundamentos trazidos no começo do documento além de não serem suficientemente justificados, não era sistematicamente retomados no corpo do texto, a rigidez na descrição dos códigos e critérios de avaliação correspondentes aos objetivos de aprendizagem, o desenvolvimento "etapista" na Educação Infantil e o que poderia ser chamado de um documento que revigorava por outras linhas a concepção tecnicista que o Brasil havia vivenciado nos anos 60 e 70.

Em 2017, a LDB sofre uma importante alteração com a Lei nº 13.415/2017[100]. Esta mudança é muito significativa, haja visto que a educação no Brasil passa a utilizar oficialmente as nomenclaturas de "direitos e objetivos de aprendizagem" e "competências e habilidades" para definir o percurso formativo nacional.

De acordo com o Art. 35-A, da lei supracitada, a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017).

Desta forma, a organização geral estava terminada e envolvia a mudança de um léxico educacional que expressava as necessidades orgânicas do movimento empresarial da educação no Brasil, a serviço do capital monopolista e da estrutura oligopólica da oferta educacional, marcada historicamente pela simbiose público-privada.

Concluído um primeiro nível de análise sobre as determinações sociais e legais que ampararam a construção e implementação da BNCC no Brasil, passemos a uma análise da sua estrutura interna e fundamentos. Este momento enfatiza a moldura assumida pela BNCC, enfatizando os seus padrões, frequências e descontinuidades entre os diferentes níveis e modalidades educacionais. Depois disso, finalmente, apresentaremos uma análise sobre os fundamentos pedagógicos e as competências, relacionando-as ainda mais com a Educação do Campo.

[100] BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Assim, a BNCC foi oficializada pelo MEC em parceria com a UNDIME e o CONESD e o CNE, o então Ministro da Educação era Rossieli Soares da Silva, a Secretaria Executiva era chefiada por Henrique Sartori de Almeida Prado e a Secretaria de Educação Básica por Katia Cristina Stocco Smole. O documento possui 600 páginas e dispõe sobre as competências gerais da Educação Básica, a base legal que orienta a BNCC, os fundamentos pedagógicos da BNCC, o pacto interfederativo necessário à sua implementação, sua estrutura curricular geral e, por fim, cada etapa específica de aplicação da base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, organizadas por área de conhecimento (Brasil, 2019).

Na pesquisa realizada, identificamos diversos sujeitos institucionais como atores curriculares (Macedo, 2013), que determinaram a formulação da BNCC e que possuem produções acadêmicas, relatórios estatísticos, anuários sobre educação básica e uma biblioteca sobre concepções e disposições curriculares empresariais.

Dada a sua multiplicidade, optamos por mencionar aqueles dois que funcionam como pontos de unificação de diferentes grupos empresariais e setores privatista da educação, são eles o TPE e o MPB. O documento mais importante do TPE se chama "Educação Já" e foi formulado em 2022, mas com princípios que podem ser acessados em documentos anteriores na mesma biblioteca. Seus pontos nodais são 7: Governança, Gestão dos sistemas educacionais, financiamento, Professores, Gestão escolar, políticas pedagógicas, primeira infância, alfabetização, anos finais, ensino médio. Os eixos estruturantes desses pontos são, para o ponto 1, 2 e 3 – Viabilizadores de avanços em escala; para os pontos 4, 5 e 6 – Fatores escolares essenciais e para os pontos 7, 8, 9 e 10 – Caminhos específicos por ciclo. Três princípios educativos transversalizam a proposta, são eles: Educação Inclusiva, Educação para as relações étnico-raciais e Tecnologia, conforme pode ser acessado em: https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/

O tema da governança é tratado com centralidade pelo documento e impactou na construção da BNCC, assim como ocorre na experiência educacional norte-americana com os reformadores empresariais. Os eixos centrais da proposta são: a) colocar a educação na pauta da sociedade, produzir conhecimento e elaborar propostas, articular com o poder público e com atores-chave e monitorar o sistema educacional sistemática e publicamente.

Por sua vez, o Movimento Pela Base logrou criar uma articulação também nacional de propaganda e divulgação das etapas do processo de discussão sobre a BNCC,

com a ajuda dos grupos empresariais da educação brasileira[101]. Como já dissemos, o paradigma que embala as formulações empresariais no Brasil para viabilizar a BNCC e outras reformas educacionais é o *paradigma integrativo-colaborativo*[102], baseado em inovação, políticas educacionais, talentos, gestão a serem aplicados nos âmbitos mais específicos dos conteúdos curriculares (não necessariamente conteúdos em si, mas o que ocupa o lugar dos conteúdos, como habilidades e competências); expectativas de aprendizagem; padrões de avaliação e direitos de aprendizagem. O paradigma tem como seu principal fomentador a Fundação Lemann e suas disposições serão visíveis na própria BNCC, que será apresentada ao modo de separação por etapas.

A Educação Infantil está organizada de acordo com os *campos de experiência* e as demais etapas da escolarização básica tem *suas áreas de conhecimentos*, com as respectivas disciplinas. O documento está segmentado de acordo com as etapas da escolarização e na Educação Infantil, apresenta A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular; A Educação Infantil no contexto da Educação Básica; especificando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, como seções gerais. Em seguida, apresenta os Campos de Experiência, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, além da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Na etapa do Ensino Fundamental, apresenta de maneira introdutória a etapa do Ensino Fundamental para a BNCC, a etapa do Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica e em seguida, cada área de conhecimento. No interior das áreas de conhecimento estão contidas as competências específicas da área para o Ensino Fundamental; as competências específicas de cada disciplina no Ensino Fundamental; as práticas, objetos de conhecimento e habilidades para os anos iniciais do Ensino Fundamental e as práticas, objetos de conhecimento e habilidades para os anos Finais do Ensino Fundamental.

Na etapa do Ensino Médio, o documento apresenta o Ensino Médio no contexto da Educação Básica, a BNCC do Ensino Médio e a discussão sobre e itinerários formativos. Os itinerários são Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada itinerário tem a descrição da área, de modo mais geral; das competências

[101]https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-o-processo-de-implementacao-da-bncc-e-os-desafios-atuais/

[102] conforme pode ser visto em: https://fundacaolemann.org.br/compliance

específicas do Itinerário formativo, as habilidades específicas, o domínio do conhecimento de cada área (por exemplo, Língua Portuguesa para o caso da escolha do itinerário Linguagens e suas Tecnologias) e campos de atuação social, competências específicas e habilidades.

Desta forma, identificamos que a estrutura organizacional da BNCC está demarcada pela lógica das competências e quando a discussão passa a algum domínio do conhecimento, como por exemplo Matemática ou Ciências da Natureza, a discussão é abreviada e novamente se volta para o desenvolvimento das habilidades específicas que conduzem a competências da área, em consonância com as dez competências gerais preconizadas no documento. Vejamos:

> Competências gerais da base nacional comum curricular
> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
> 3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> 4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
> 5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2019, p. 18 e 19).

Em primeiro lugar, é preciso considerar o lugar central que ocupam as competências na dinâmica da discussão das políticas educacionais, nas políticas curriculares e no universo empresarial que tem exercido sua hegemonia na esfera das decisões e da falsificação nacional de consensos sobre qualidade educacional.

No levantamento das pesquisas que realizamos, as suas referências teóricas e as aproximações com o objeto de estudo BNCC demonstram na prática a força dessa hegemonia. Assim, o cotidiano de professores (as), gestores (as), estudantes e toda a comunidade educativa no Brasil aparece nessas produções científicas.

Mais ainda, e como um trabalho que poderia ser realizado como um desdobramento gerado deste que agora escrevemos, é a apreensão da evolução da lógica das competências nos textos legais relativos às diretrizes gerais das etapas e das modalidades da educação nacional. Aqui, trazemos algumas indicações dessa trajetória, ao modo de referentes que sustentam uma análise mais geral das competências na educação básica e os seus nexos e contradições com a Educação do Campo.

A nossa pesquisa identificou, na análise do documento da BNCC, que o conceito de competências adotado se refere ao redesenho da LDB nos artigos 32 e 35, que estabelecem as finalidades gerais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio no Brasil[103]. “Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do

[103] Art. 32, **Art. 32.** O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
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 se 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;

século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos" (BRASIL, 2019, p. 15). O documento cita diretamente a importância das avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), junto com a coordenação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), da UNESCO e o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

O desenvolvimento de competências é o centro do currículo e por meio delas se expressa o que os estudantes "devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Existem aproximações dessas noções sobre as competências com as formulações do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)[104], que é um dos grupos, junto com a Fundação Lemann, o grupo Itaú-Unibanco e a Fundação Camargo Correia, que formulam ativamente propostas para a Educação Básica de corte empresarial. No portal do CENPEC, inclusive, pode ser acessada uma coluna que expõe a possibilidade de conciliação entre os fundamentos deste centro que apoia o empresariado brasileiro no setor educacional com a Educação do Campo. o Texto se chama: "Educação do campo: como articular os conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa"[105].

Assim, como temos reiterado, é no terreno das disputas na economia política que repousam as contradições decisivas para estabelecer os padrões de consenso e de

IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Art.35. Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Este último incluiu os recentes itinerários formativos na Lei.

[104] <http://www.cenpec.org.br/ wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf>

[105] https://saberesepraticas.cenpec.org.br/acervo/educacao-do-campo

contradição em relação aos projetos de educação e de Educação do Campo. O cenário de crise o acentua decisivamente, de modo que "o papel da educação é a formação de subjetividades adaptadas e adaptáveis ao cenário da crise social e econômica" (Melo, 2019, p. 1). O autor estabelece as categorias de c*osmopolitismo* e *performantividade* como centrais para a compreensão de um léxico que foi se introduzindo nas reformas educacionais no Brasil e em diversos outros países.

As competências no currículo representam também, de modo mais subterrâneo, a submissão dos Estados nacionais ao poder das corporações multinacionais e às agências globais, como por OMC, o FMI, o BM e a OCDE. A Oficialização das competências demonstra, segundo Melo (2019), uma simbiose o Poder Legislativo e o mundo do trabalho, conforme também tem descrito Dardot e Laval (2016), na obra a nova razão mundial, que trata do neoliberalismo e seus sistemas de governança global[106]. As competências estão também com a garantia de esferas de lucro e privatização, como *Charter School*, *Homeschooling* e reformas de desescolarização reivindicadas pelos escolarizados burocráticos.

Assim, aprofundam-se as relações de espoliação ante a crise, cujas formas mais visíveis são a desigualdade e a precarização do trabalho e desse modo, similarmente a uma Via Prussiana de desenvolvimento, vai se contemporaneizando cada vez permanentemente, ainda mais nas áreas camponesas, como expressão de um capitalismo permanentemente subdesenvolvido e de uma educação permanentemente subdesenvolvida, com desafios atualizados *ad eternun*. Uma vez mais; no futuro.

Consideramos que o projeto dos reformadores empresariais tem uma vocação global, representando organicamente um *projeto global*, com mediações específicas no centro e na periferia do capitalismo (Freitas, 2014). O solo social e institucional é a nova configuração dos espaços público e privado da educação no Brasil vem se construindo desde as últimas décadas do século XX. Tal processo é analisado por Martins (2009), estabelecendo relações com o grupo Todos Pela Educação e como os empresários estão determinando a política educacional brasileira.

Este cenário é aprofundado pela ofensiva gerencialista na educação que responde a uma tradução pedagogizada dos dispositivos de comando e de controle operados na

[106] Para os autores, o nexo entre o sistema de governabilidade" e o sistema econômico é central, inclusive para definir o regime de sanções e punições. Na crise brasileira, muitos monopólios de imprensa se perguntaram se havia uma judicialização da política ou uma politização do Judiciário, sobretudo na prisão de Luiz Inácio Lula da Silva.

estratégia toyotista de gestão do capitalismo monopolista em crise (Alves, 2003). Assim o cenário de desregulamentação da economia global vai, por toda parte, impondo novas formas civilizacionais derivadas da atualização da contradição fundamental entre forças produtivas e o modo de produção capitalista[107].

Assim, determinadas categorias ganham relevo, ganham um sobrepeso na discussão sobre o que deve ser o currículo a ser ensinado a milhões de estudantes brasileiros, como é o caso das competências curriculares. Isso acontece pelo modo como o empresariado, em aliança com as imposições do regime de governança multilateral[108], formula ativamente projetos educativos se subordinação real da natureza do trabalho pedagógico e da oferta de educação escolarizada ao capitalismo em crise.

De modo mais totalizante, a eleição das 10 competências da BNCC carrega essas motivações. De modo mais específico, tomemos o seu conceito para explicar algumas características mais específicas. Conforme documento oficial, o conceito designa: "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, 2019).

Tal operação representa, a um primeiro olhar, uma contradição em termos com o debate acumulado sobre a Educação do Campo, na medida em que, ainda que a modalidade seja também influenciada pelos mesmos imperativos sociais e educativos que a BNCC, não acumulou em suas disposições gerais um debate tão aprofundado sobre competências. A aproximação entre elas pode ser feita pelos apelos de flexibilidade e de focalização educacional cada vez mais crescente na política curricular e já antes muito presente no ruralismo pedagógico, que vai se atualizando nas permissões do Estado quanto à Educação do Campo.

Podemos contextualizar esse conceito de competências também com disposições anteriores, como a Lei do PNE que amarrou uma correspondência ativa entre a ideia de habilidade e competências e direitos de aprendizagem, conforme trata Melo (2019). Competências e habilidades, como presentes na BNCC representam assim, a oficialização do pragmatismo em educação e a sua subsunção o sistema de avaliação, ajustando a

[107] A natureza e implicações desta crise foram tratadas no capítulo 6, com a seção "Nós moramos no país do futuro".
[108] O termo governança tem uma longa tradição no controle imperialista da América Latina e pode também ser verificado como um dos eixos do Projeto Future-se e de corporações como a Fundação Lemann.

conceito ao que já antes estava disposto no Parecer nº15 de/2017, que aprovou a BNCC no Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.

Popkewitz (2009) discute o sentido cosmopolita que percorre o campo social atualmente, enfatizando a necessidade de adequação dos sujeitos a um sistema de competitividade, naturalizando a ideia de sujeito como "cidadão do mundo", com responsabilidades colocadas sempre em abstrato e no futuro proléptico, conforme já discorremos. Assim, é nos "desafios do século XXI", no "futuro sustentável das gerações" e em um projeto educativo que se adapte a essas necessidades que se encontra um sujeito fictício que deve empreender, tornar as soluções criativas, produtivas e performáticas.

Esse sujeito é almejado pelo empresariado educacional brasileiro como alguém que precisa construir as competências necessárias, um agir no mundo, antes mesmo que a apropriação científica e criativa dele. "Agir para não pensar" (Safatle, 2017), construir performances sócio-educativas conectadas com as demandas do mundo contemporâneo.

A performantividade atua também como uma tecnologia política, um dispositivo de disciplinamento em uma arena selvagem de cobranças, sanções, bonificações julgamentos, responsabilizações e avaliação das ações. Assim, impõe-se como uma necessidade orgânica ao projeto da BNCC substituir os princípios, fundamentos e conteúdos da herança humana por competências em um momento em que o capitalismo deixa cada vez mais, em sua fase monopolista, de cumprir tarefas civilizatórias e acentua sua *decadência ideológica*.

No domínio das competências, Melo (2019) realiza uma intervenção analítica a respeito do binômio *cosmopolitismo* e *performantividade*. A primeira categoria como expressão de um pertencimento aos desafios globais, mas com formas de intervenção no mundo extremamente individualizadas, a chamada "salvação individual no contexto de uma sociabilidade em crise" e a segunda como a expressão mais fundamental de uma formação unilateral.

Concordamos com a análise de Melo (2019), que relacionam as competências, como direitos de aprendizagem de forma direta ou indireta com a ideia cosmopolita. Para ele, as competências 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 se relacionam, em específico com a estratégia da resolução de problemas e conflitos. Para o autor:

> as competências cosmopolitas são averiguadas na "formação cidadã, racional e portadora de futuro", estando o "cidadão do mundo" voltado para a geração de consenso social sobre o projeto burguês de participação numa sociedade justa, democrática e inclusiva;

> Formação de cidadãos a fim de utilizar conhecimentos, investigação, curiosidade e criatividade para a resolução de problemas, de maneira a que os indivíduos sejam gerenciadores de suas próprias vidas numa perspectiva cosmopolita;
> Formação pragmática dirigida às escolhas pessoais e para projetos de vida individuais, responsabilizando os indivíduos por estes;
> Objetivo de aprendizagem voltado para o ideário cosmopolita do indivíduo responsável pela sua tomada de decisão e "resiliente" para enfrentar e superar dificuldades.

Fora do esquadro de análise do autor estão:

> 3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> 4. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Afirmamos que estas últimas também se relacionam com a ideia de performantividade e, via de regra, como mediação necessária a esses processos, revelam algo também estruturante. A vinculação com o caráter específico e diferenciado das aprendizagens, pela via da focalização pedagógica no princípio da diversidade, tão caro a um paradigma das diferenças que é hegemônico na Educação do Campo. Trata-se de um nexo necessário e difuso em relação às pedagogias ativas subjacentes à BNCC. De modo mais específico, realizamos uma análise categorial temática das competências, procurando explorar seus significados.

A competência 1 da BNCC é a única que menciona de maneira mais direta os conhecimentos historicamente construídos e menciona os âmbitos físico, social, cultural para compreensão e explicação da realidade ao nível de fatos, informações, fenômenos e processos de ordem cultural, social, econômica, científica, tecnológica e natural. Essas atitudes são colocadas em função da construção de uma sociedade solidária. Os verbos que aparecem no começo da descrição da competência são "valorizar" e "utilizar" para os conhecimentos construídos, colocando esses conhecimentos como conhecimentos do mundo, que devem ser considerados em função de algo. Diversas ambiências socias onde se aplicam os conhecimentos são mencionadas, inclusive tecnológica e, ao final da

descrição, a necessidade da construção de uma sociedade solidária, como parte da construção cosmopolita da competência.

A segunda competência está colocada como exercício da curiosidade intelectual, recorrendo a uma abordagem própria das ciências, estabelecendo diversas atitudes (a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções). Estas atitudes científicas incluem em seu léxico "formular e resolver problemas e inventar soluções", baseadas em conhecimento das diferentes áreas.

Temos argumentado que a influência do escolanovismo e a ênfase no processo de ensino-aprendizagem sendo parelho ao da construção de um projeto de pesquisa aprofundou-se ainda mais com o neoescolanovismo e que as atitudes ativas, da curiosidade intelectual, da busca, da descoberta e da testagem de hipóteses são uma constante para o processo de desenvolvimento de competências de conhecimento. A realidade aqui é vista de forma fragmentada e como se fosse "um objeto de estudo". Não por acaso, as próprias denominações dos domínios e subáreas do conhecimento humano são tratadas no decorrer da BNCC como "objetos de conhecimento".

Saviani (2008; 2013) trata do tema, articulando a *pedagogia da existência* como uma pedagogia que identifica o ensino com o processo de construção da pesquisa científica e não com os seus produtos construídos. É a busca errática pelas evidências, pela testagem das hipóteses quem também coloca o professor como um mediador ou como orientador no interior desse processo. O que torna tal processo amesquinhador da construção sólida dos conhecimentos é a falta de base conceitual prévia aos estudantes para incursionarem no "mundo desconhecido". Conta mais a busca errática por testagem de hipóteses e resolução de problemas do conhecimento sem base científica sólida prévia.

Tal atitude, desde uma perspectiva neoescolanovista combina com a necessidade de ir formando performances baseadas em interesses individuais, baseadas na autonomia dos sujeitos, que possam resolver problemas e, em um contexto de incertezas e flutuações, "criar soluções", conforme disposto na competência 2 da BNCC.

As competências 3 e 4, que segundo Melo (2019) não possuem relação direta com cosmopolitismo e performantividade, valorizam o desenvolvimento do senso estético para reconhecimento, valorização e fruição das diferentes manifestações artísticas e culturais, locais e mundiais, como também participar de práticas diversas de produção artístico-cultural (competência 3) e mobilização das diferentes linguagens verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital. O

objetivo é expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos para o entendimento mútuo (Competência 4).

A ideia de uma prática localizada, mas com conexões cosmopolitas mais amplas está presente na necessidade de interação com o mundo artístico-cultural em escalas locais e globais, valorizando as diferenças de culturas e de seus produtos históricos. Também a ideia de entendimento mútuo entre os povos, como uma necessidade da educação do século XXI está presente na competência que trata do uso das diferentes linguagens.

O tráfego cultural e educativo na *condição pós-moderna* (Harvey 2004) exige a mobilização de diferentes linguagens, em diferentes contextos, valorizando os seus sítios culturais. A linguagem tecnológica aparece mais uma vez, desta vez na competência 4. A sua presença é reiterada na BNCC, inclusive em áreas ocupam grande espaço (Língua Portuguesa) ou pouco espaço (Artes) no texto do documento final da BNCC expressa também o neotecnicismo presente na proposta. Essas menções estão relacionadas ao fomento de produção de conteúdos em plataformas tecnológicas, entendendo o estudante não como um consumidor de um padrão de comunicação, mas como alguém que precisa incorporá-lo como um *habitus*.

A esse respeito, a competência 5 trata especificamente pois preconiza a utilização de tecnologias digitais de comunicação e informação (de modo crítico, significativo, reflexivo e ético) nas práticas do cotidiano, inclusive escolares. Tal premissa coloca, de maneira vaga, a escola como um ambiente para a utilização de tecnologias da informação e da comunicação, mas no plano real a relação de força é quem define a direção dos processos, de modo que a plataformização da educação e a entrada cada vez mais desinibida de plataformas e modelos educacionais enxutos, baratos e precários em complementariedade ou em substituição ao modelo presencial avança no Brasil, conforme já dissemos.

Mais uma vez, o uso dessas tecnologias está relacionado ao ato de "se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas", colocando-as a serviço da formação de indivíduos cada vez mais plásticos, mais adaptáveis a um padrão de solução de problemas como iniciativa individual mediada por tecnologias.

A competência 6 trata, de modo mais detido, da valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, de modo aos estudantes se apropriarem de conhecimentos e experiências que possam fazer com que entendam o mundo do trabalho e fazer escolhas

alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social (com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade).

Advertimos que o todo social tem suas formas particulares, históricas e específicas de compreensão da realidade e de relacionamento com ela, como é o caso dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos literários como coexistentes e como co-fecundantes da experiência humana (Konder, 2009). Assim, para o marxismo, a batalha das ideias se faz contra as abordagens fetichizadas dos fenômenos e nunca contra o seu objeto, seja ele literário, científico ou de qualquer natureza. Desta forma, o trânsito com diferentes linguagens segue sendo um desafio educacional a ser percorrido com qualidade educacional.

A BNCC condiciona esta variedade de saberes e conhecimentos para que os estudantes tomem decisões sobre o mundo do trabalho, articulando as decisões relativas a esse campo como produto da iniciativa particular de cada indivíduo, podendo colocar-se no mundo do trabalho incerto e flutuante se procurar saídas em diferentes formas de conhecimento.

Como dissemos, na prática a força define as relações e os imperativos de uma economia baseada na informalidade do trabalho simplificado, desmodalizada pelo pacto fiscal de contração dos direitos sociais e trabalhistas impõe a performance como regra na floresta se diferentes signos do empreendedorismo[109]. Assim é o projeto de vida pessoal, com apelo sócio-emocional; profissional, com apelo das competências técnicas e sociais, que advoga aos valores contidos nas agendas mais globais de imposições para a educação mundial, como "liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade".

Também aqui é possível perceber como o apelo à valorização dos diferentes saberes e conhecimentos, como recorrente na Educação do Campo, é uma disposição tática para fixar sujeitos em vocações produtivas e culturais que lhe pertençam do ponto de vista imediato.

A competência número 7 sinaliza para a necessidade de "argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns". Tais atitudes estão colocadas em função do seu conteúdo cosmopolita e performático, de promoção dos direitos humanos e a consciência sócio-ambiental, nas escalas local, regional e global, com ética e cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

[109] Referência à obra "Um tigre na floresta de signos", de Edimilson de Almeida Pereira.

Como já analisamos, o entendimento entre os povos, como uma das condicionantes da educação da UNESCO também se faz presente nesta competência da BNCC, ressaltando a consciência sócio-ambiental marcada pela ideia de desenvolvimento sustentável. O cuidado de si e cuidado dos outros e do planeta reforçam uma concepção ecossistêmica e o apelo sócio-emocional que tem galgado espaços no campo social com o par de ideias de empatia e resiliência.

Esta direção também pode ser verificada na competência 8, ao preconizar o conhecer-se, apreciar-se, cuidar da saúde física e emocional de si e dos outros, exercitando a autocrítica e a capacidade de lidar com pressão no grupo. Mais ainda, há introdução de um componente de performantividade que é dos sujeitos lidarem com o ambiente hostil, sendo responsável pela sua própria integridade física e emocional. Antes da entrada das competências sócio-emocionais no currículo, os processos de autocrítica e autoavaliação seguiam a linha de uma *Qualidade-Total*, incentivando processos de autoavaliação, por possibilitarem a reflexão interna dos sujeitos sobre os próprios processos e por serem mais baratos. O "colaborador" assumia a tarefa da verificação dos processos internos, antes que seus próprios avaliadores superiores. Assim, os mecanismos de controle se autorregulavam e se barateavam simultaneamente.

Aqui, temos uma expressão de como o deslocamento do lógico para o psicológico e o processo de psicologização social do conhecimento, exacerba o construtivismo e o *escolanovismo* em *neoescolanovismo*, em função de um *tecnicismo* ainda mais agressivo, traduzido em *neotecnicismo*.

As duas últimas competências, 9 e 10 se relacionam diretamente com valores e atitudes que propagam a categoria do diálogo como uma forma de harmonização social do ato educativo, enfatizando mais uma vez a ideia de afirmação das diversidades e diferenças culturais no currículo, como também tem vindo a ser uma demanda cada vez mais presente nas disposições educativas do imperialismo. A competência 9 se expressa nos termos de "empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza" (Brasil, 2019, p. 32).

Tais valores estão colocados em função de uma coletividade mais ampla, na qual os indivíduos devem se reconhecer. Por sua vez, a competência 10 trata da ação individual

e coletiva, obedecendo aos imperativos de "autonomia, responsabilidades, flexibilidade, resiliência e determinação". Tais valores estão arrolados à necessidade de tomar decisões com base em conhecimentos escolares, com ética, democracia, inclusão, sustentabilidade e solidariedade:

> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2019, p. 18 e 19).

Não é difícil perceber o estreito alinhamento das competências aos princípios enfocados pelas agências do imperialismo, pelas noções de flexibilização, relativização e, a um só tempo, pela busca desenfreada pela proatividade, adaptação, capacidade de construir soluções para problemas e resolver problemas pela via de uma educação pragmática. A afirmação do combate ao preconceito sempre foi, por exemplo, marcante na política editorial brasileira, que historicamente afirmou que os livros didáticos não poderiam ter erros conceituais e também preconceitos de qualquer origem (Brasil, 2012).

De uma maneira geral, tais princípios se relacionam com as lutas do Paradigma da Educação do Campo e do discurso de flexibilização curricular presente em muitas normativas em diferentes modalidades educacionais no Brasil.

A flexibilização curricular, acompanhada da retórica de vinculação aos projetos individuais e ao universo de aspiração dos jovens se relaciona com o que Popkewitz (2009) trata como estratégia pragmática da resolução de situações- problema, para dar respostas objetivas e imediatas aos contextos cada vez mais dinâmico e fluidos. Sobretudo nas últimas competências (7,8,9 e 1), os elementos morais do "querer ser", suportar as pressões, ter resiliência e ao mesmo tempo ser responsável pelo cuidado de si e dos outros demonstram como as competências sócio-emocionais adentram ao universo curricular da BNCC.

Na competência 10, especificamente, temos de maneira mais bem desenhada a competência sócio-emocional vinculada ao discurso do empreendedorismo, no contexto do trabalho flexível e da gestão subjetiva gerencialista do Toyotismo (Ramos, 2006). Aquilo que já no advento do Toyotismo e da entrada dos seus princípios poderia ser traduzido como colaboracionismo, ganha um elemento a mais de incerteza, ante a desregulamentação do trabalho, tornando premente a necessidade de formas um *ethos* empreendedor. Para Melo (2019, p. 12), o empreendedor é

> "não conformado com a sua situação, movido pela crença do sistema capitalista, agindo voluntariamente para melhor se colocar no mercado como empresário (de si mesmo também) e no mercado de trabalho. É alguém que se qualifica, no limite das informações disponíveis e está em posição de proatividade nos cenários laborais nos quais se encontra"

Assim, os conteúdos historicamente acumulados são flexibilizados em nome de uma série de competências tácitas envolvidas em uma engenharia comportamental que se tornam o objetivo educacional máximo. A propósito da categoria "objetivos", a própria denominação deriva das assim chamadas "necessidades básicas de aprendizagem", que data da Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990, e que foi retraduzida pelo empresariado brasileiro como "expectativas de aprendizagem" em um mundo cambiante, incerto e em crise permanente de empregabilidade.

Ao aplicarmos o filtro de busca "educação do campo" ao documento final da BNCC, encontramos uma única menção, na página 19, que diz:

> Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, **Educação do Campo**, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2019, p. 19. Grifo nosso).

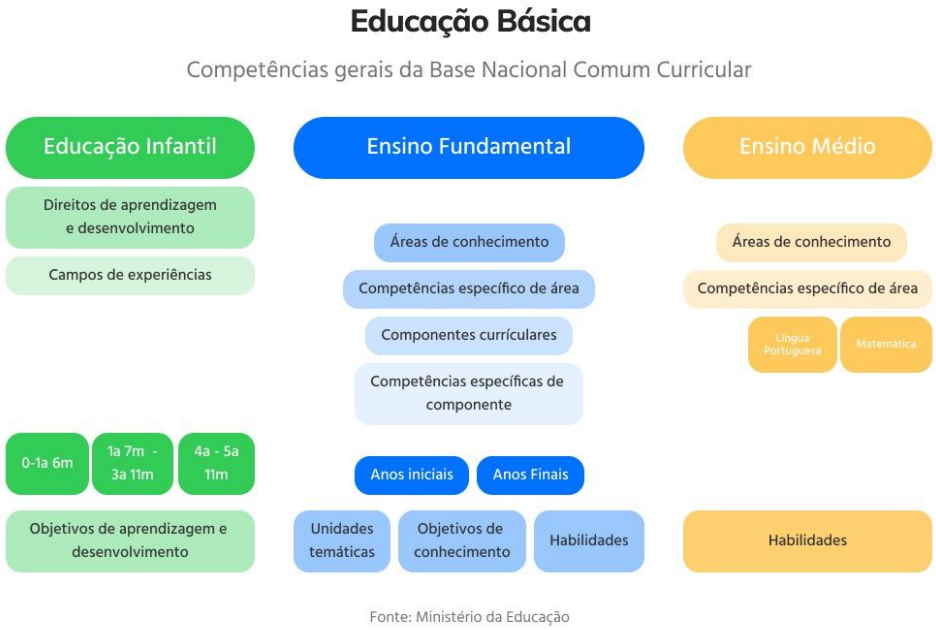
Assim, não há uma interlocução nominal com as disposições específicas da Educação do Campo, embora a BNCC deva se aplicar a esta e às demais modalidades educacionais brasileiras. Diante da ausência de um direcionamento específico que conectasse em termos específicos a BNCC e a Educação do Campo, e também como uma necessidade previamente estabelecida por nós, a nossa análise percorreu os fundamentos gerais da BNCC e a sua vinculação com a base teórica, as necessidades e os léxicos dos reformadores empresariais da educação.

Uma fronteira comum com a Educação do Campo foram os princípios da contextualização, da educação específica e diferenciada, dos itinerários formativos e áreas de conhecimento, além de uma base pedagógica distinta, mas que também contribui para a flexibilização curricular e a relativização do peso dos conhecimentos historicamente acumulados na política curricular.

8.3 – A BNCC e a Educação do Campo nas diferentes etapas da escolarização básica

Desde um ponto de vista organizativo, a BNCC encontra-se subdividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Um fato que aqui se torna ainda mais evidente é a disposição segmentada e extratificada da BNCC em um processo de hierarquia curricular que obedece num primeiro plano às competências gerais para toda a educação básica, passando pelas áreas de conhecimento que comportam competências específicas, que comportam campos temáticos, que comportam objetos de conhecimento, que comportam habilidades específicas de acordo com aas etapas educacionais (conforme as idades na Educação Infantil; anos iniciais ou finais para o Ensino Fundamental e no Ensino Médio na Formação Básica Geral e nos Itinerários). A imagem a seguir é a que melhor ilustra o que temos vindo a dizer:

Figura 08- Estrutura da BNCC nas etapas da escolarização básica



Fonte: [BNCC no Ensino Fundamental: o que mudou e como adaptar os planos de aula? - Portábilis | Blog (portabilis.com.br)]

Em uma análise de todo o documento, nas suas distintas áreas de conhecimento, pudemos perceber certas descontinuidades, ora de ordem conceitual provenientes das disciplinas e das páreas, ora descontinuidades mais pontuais sobre a forma de numerar as habilidades e competências para parâmetros dos escores avaliativos, como também na distribuição desigual de habilidades e competências.

Aqui destacamos que a denominação "objetos de conhecimento" embora se interponha no lugar dos conteúdos, não tem exatamente o mesmo significado. Objetos de conhecimento tem muito mais a ver com o modo como a linguagem científica trata os objetos do mundo físico e social analisados. Desta maneira, tal opção, conforme Saviani (2007), demonstra uma opção escolanovista que enfoca o processo de descoberta de atitude científica perante o real nos moldes de uma *pedagogia da existência*, com o processo da ciência e não com os seus produtos históricos, como faria uma *pedagogia da essência*, em conformidade com o que já mencionamos aqui.

A Educação Infantil conta em sua apresentação com direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiência como estruturantes gerais da proposta. Em seguida, divide-se a etapa em três dimensões: 1) bebês (0 a 1ano e 6 meses); 2) crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e 3) crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). A BNCC lista 6 direitos de aprendizagem para a educação infantil, quais sejam "conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se". Por sua vez, 5 são os campos de experiências: "O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações".

Distribuídos nas três dimensões (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) e distribuídos nos 6 campos de experiência, existem 29 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para bebês; 32 para crianças bem pequenas e 32 para as crianças pequenas.

Esta etapa representa uma parcela minoritária da BNCC, o que justifica a crítica de diversas entidades sobre a proposta da BNCC ser enxuta e insuficiente para esta etapa da educação básica. Do ponto de vista histórico e também das bases pedagógicas dos chamados campos de experiências, como é dedutível, a noção de experiência empírica com o mundo é central para priorizar nas crianças o "seu agir no mundo". Os antecedentes históricos que embasam a proposta podem ser recuperados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas no ano de 2009 (BRASIL, 2019). Ali a criança é tratada como "Sujeito histórico e de direitos que, nas interações,

relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (Brasil, 2010, p. 12).

O documento se apoia em uma base filosófica tributária do *escolanovismo* e das novas metodologias ou metodologias ativas para as crianças se desenvolverem física, psicológica e cognitivamente em variados campos da experiência concreta da vida infantil. Neste documento de diretrizes mais antigo, consta no item 10 "Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo", quando afirma que:

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: - Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; - Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; - Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; - Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; - Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2010, p. 24 grifos nossos).

Na proposta das diretrizes, podemos evidenciar que todas as exigências apresentadas, sejam elas relativa aos modos produtivos, peculiaridades camponesas, a produção de conhecimento ou mesmo a oferta de brinquedos obedece ao princípio do respeito à diversidade e às formas educativas específicas e diferenciadas a serem desenvolvidas no campo.

Do ponto de vista da legislação específica da Educação do Campo, temos as disposições aprovadas pelo CNE nos anos de 2002 e 2008 (Brasil, 2002 e 2008), que trata do direito dos bebês, em seu art. 6º:

> O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e Educação Profissional de Nível Técnico.

As lutas dos movimentos em torno da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo haviam conquistado esses marcos junto ao poder público, que primam pela

valorização das infâncias camponesas como pautas do debate educacional público. O documento ainda pauta a necessidade de considerar os modos de vida no campo e projetos de sociedade sustentáveis na relação com a natureza. Outra exigência é que a oferta seja de responsabilidade de todos os entes federados.

Outra disposição que trata do tema pode ser encontrada no Art. 3º das Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2008) do seguinte modo:

> A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. §1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. §2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Embora resgate a concepção geral e os fundamentos pedagógicos das diretrizes nacionais para a Educação Infantil, a BNCC não concentra nenhum esforço para tratar sobre a Educação Infantil na Modalidade de Educação do Campo, o que representa um afastamento absoluto do acúmulo histórico sobre esta modalidade educacional no Brasil.

É importante ressaltar que esse afastamento é regressivo, na medida em que não dialoga com o conjunto de necessidades dessa etapa de escolarização no campo brasileiro que foram levantadas nas diferentes legislações específicas. O tratamento da BNCC em outras etapas da escolarização básica no campo também é lacunar e esta ausência sedimenta as premissas educacionais dos reformadores empresariais da educação.

No caso da Educação Infantil, a proposta por campos de experiência, embora não tenha sido resultado de um acúmulo histórico por parte do movimento por uma educação do campo e também por parte da legislação, introduz uma concepção neoescolanovista, com entrada institucional vasta na formulação do Paradigma da Educação do Campo.

Ao final da descrição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC da Educação Infantil apresenta uma síntese geral das aprendizagens pretendidas em todo o percurso, através de um quadro geral contendo os campos de experiências e as aprendizagens a eles correspondentes. Tal quadro não é apresentado na etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Como se verá, existem diferenças no método de exposição de cada etapa, área de conhecimento e conjunto de domínios do conhecimento

e competências na BNCC. A etapa da Educação Infantil ocupa apenas uma décima parte da totalidade do documento da BNCC.

A etapa do Ensino Fundamental é aquela que mais tem a atenção do documento, com as suas áreas, objetos de conhecimento, competências gerais e específicas e as habilidades distribuídas em cada ano. A BNCC do Ensino Fundamental retoma uma discussão sobre a progressão dos conhecimentos aprendidos na etapa da Educação Infantil e se propõe a também a "valorizar as situações lúdicas de aprendizagem".

Durante muitos anos o Brasil convivei com o desafio histórico de erradicação do analfabetismo e de posterior universalização da oferta do Ensino Fundamental. As políticas ministeriais dos anos de 1990, assim como as reformas educacionais neoliberais foram justificadas sob essa necessidade. Por ser também a etapa de escolarização mais longa, comporta transições mais complexas e duradouras entre os anos iniciais e finais.

Os dados atuais mostram que a maior parte das matrículas está concentrada no Brasil no ensino fundamental – 26,1 milhões de matrículas. No total, 121,4 mil escolas (68%) ofertam alguma das suas etapas: 103,8 mil atendem alunos nos anos iniciais (1º ao 5º) e 61,8 mil nos anos finais (6º a 9º)[110]. (Brasil, 2023). A rede municipal é a principal responsável pela oferta desta etapa educacional do 1º ao 5º ano, somando 10 milhões de estudantes matriculados (69,5%), que representam um universo de 86,1% da rede pública. A oferta dos anos finais do Ensino Fundamental é mais equilibrada. A rede municipal abarca 5,1 milhões de estudantes (44%), com a estadual sendo responsável por 4,6 milhões (39,5%).

A história da educação do campo no Brasil, cuja precariedade da oferta educacional sempre foi uma tônica, nos mostra que concentração do alunado também está localizada nos anos iniciais, com defasagem histórica no atendimento de creche e de educação infantil e um vazio histórico quanto à oferta do Ensino Médio, que é extremamente restrita.

O mesmo censo escolar de 2023 revelou algo que temos vindo a afirmar no trabalho, a precarização da educação pública é uma tônica geral em todo o território nacional, não autorizando uma separação mecânica entre campo e cidade. Os dados demonstram grandes desafios como "a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de formação continuada para os professores", além da necessidade de que os materiais

[110] https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023

didáticos ofertados a esses territórios sejam “culturalmente apropriados para os alunos dessas regiões” (Brasil, 2023).

Assim, “o dia mais honesto cada vez chega mais tarde”, perdido no futuro, no campo e na cidade, ambos os territórios convivendo com o fechamento de escolas e com as determinações estruturais mais conhecidas como de infraestrutura, valorização do magistério, investimento inadequado para a educação em tempo integral, dentre outras.

Um diagnóstico geral realizado no documento aponta para a fluidez do mundo contemporâneo, com maior necessidade de interações com o espaço, mobilizando diferentes linguagens e usos sociais da escrita e da Matemática. As aprendizagens devem acontecer “na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola” (Brasil, 2019, p. 60).

Uma tal afirmação dos dinâmicos e complexos processos sociais desencadeados na vida contemporânea e a mobilização de diferentes saberes e de usos sociais desses saberes está presente também no diagnóstico para a etapa do Ensino Médio e se vincula a uma estratégia utilizada pelo empresariado brasileiro, que afirma que o contexto de dinamismo e de incertezas do mundo do trabalho também está marcado por uma crescente gramática do mundo digital, onde as trocas se realizam em tempo real e em escalas geográficas alargadas.

O TPE, no documento “Tecnologias na educação: recomendações para a transformação digital da educação pública brasileira” tratou de fazer as recomendações oficiais do empresariado brasileiro quanto ao tema, o que influenciou também na construção da reforma do ensino médio. Diz o documento: “No que se refere ao ensino e aprendizagem, proporcionar a aprendizagem com e sobre tecnologias fomenta o desenvolvimento de competências integrais, fundamentais para a vida em sociedade e o mercado de trabalho” (TPE, 2024, p. 8).

Os parceiros do TPE para o direcionamento da política educacional mediada por tecnologias da informação e comunicação são o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Imaginable Futures, Instituto Natura e MegaEdu, todas instituições que disputam a educação brasileira do fundo público à concepção da formação dos professores.

O período da pandemia no Brasil, além de ter determinado uma dinâmica sacrificial do povo brasileiro também ajudou a redefinir as fronteiras da utilização das

tecnologias no mundo educativo, o avanço das jornadas virtuais, a flexilibilização da noção de presencialidade e o discurso de Inovação que foi fortalecido no Projeto Future-se, de privatização das universidades. Ali tiveram acento legal a enxurrada de modelos enxutos e precários para a educação básica e o ensino superior, através de inúmeras medidas de ampliação dos percentuais a distância na Educação Básica e no Ensino Superior, aprofundando um processo que tem vindo a ser chamado de *plataformização da educação*.

Mesclada à ideia de um tráfego mais contextualizado com o mundo digital, está sempre e por toda a parte a afirmação da diversidade cultural, das diferenças e das especificidades dos sujeitos educativos. Temos vindo a dizer que estas premissas não apenas convivem harmonicamente com as pedagogias do capital, como são a sua contraparte integrante, com sua oficialização no interior da atual dinâmica neoliberal.

A BNCC afirma que as aprendizagens devem se pautar "pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças" (Brasil, 2019, p. 60) as características "dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças" (Brasil, 2019, p. 58). Um elemento importante da proposta para o Ensino Fundamental é de que a progressão dos conhecimentos, inicialmente discutida em relação à continuidade dos estudos depois da Educação Infantil, também está condicionada "pela ampliação das práticas".

Para além dos aspectos relativos à aprendizagem e desenvolvimento, temos a menção à necessidade de "um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas" (Brasil, 2019, p. 64), dado que, conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, a transição entre os iniciais e anos finais do Ensino Fundamental implica a diferenciação de componentes curriculares.

A diferenciação dos componentes curriculares é importante para o projeto empresarial da educação como forma de roteirizar a trajetória educativa a partir de interesses e o incentivo a uma programação específica desde o começo da escolarização e não apenas com o Novo Ensino Médio. Assim, "Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes" (Brasil, 2019, p. 69). É necessário também fortalecer a autonomia dos estudantes a fim de que possam

“acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” Brasil, 2019, p. 69).

Assim, a afirmação do indivíduo como medida social se articula com a ideia de maior protagonismo juvenil em um mundo em que já não se pode falar em juventude, senão em “juventudes”, segundo o próprio documento. Assim, a afirmação do protagonismo, da autonomia, das performances individuais corporifica no interior da BNCC uma das pontas do projeto *integrativo- colaborativo* da Fundação Lemann da *formação e gestão de talentos*, fortalecendo uma perspectiva individualista. O ainda vigorante projeto da *Qualidade - Total* em educação que preconizada o ideal do Capital-Humano na formação dos estudantes vai renovando o seu discurso mediado pela crescente onda de afirmação das diferenças e sua onda de oficializações no interior das experiências inspiradas numa social-democracia marcada por estruturas neoliberais, conforme já afirmamos nos capítulos anteriores.

Um último núcleo de sentido importante na proposta para o Ensino Fundamental é o foco na cultura digital, justificado no modo como ela ajudou a redefinir os padrões de vida e de conhecimento da sociedade contemporânea. O documento argumenta que em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias da informação e da comunicação, além da maior posse de aparelhos tecnológicos como computadores, celulares e afins, os estudantes estão inseridos nessa cultura não apenas como consumidores de mercadorias, senão como *protagonistas de uma cultura digital*, “envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (Brasil, 2019, p. 70).

Aqui é possível evidenciar uma prática de fomento à utilização ativa dos artefatos educacionais, conforme está presente principalmente nas áreas de Língua Portuguesa (p. 68) e Artes (p. 90) nas competências e habilidade necessárias à construção dos conhecimentos contextualizados e comuns. A formação de indivíduos plásticos no mundo contemporâneo dilui regimes de presencialidade e de virtualidade, assim como as atuais formas de controle sobre o trabalho e de formação, estreitam e até borram as fronteiras entre espaço pessoal e profissional, doméstico e institucional.

Não há nenhuma menção explícita aos textos legais sobre a Educação do Campo no Brasil, apenas a pareceres e resoluções que se reportam às Diretrizes Curriculares Nacionais ou a orientações para as etapas da Educação Básica. Com o Ensino Fundamental ocorre o mesmo. A partir dos dados nacionais levantados pelo Censo de

2023 (Brasil, 2023) demonstram uma crônica distorção idade- série no campo brasileiro, além da realidade precária, que é pouco objeto da política educacional, que é o fenômeno da multisseriação.

A legislação específica da Educação do Campo, com a Resolução de 2018, em seu Art. 3º trata desta realidade, ao afirmar que os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, procurando evitar processos de nucleação rural e quando esta acontecer, precisa ser em caráter de excepcionalidade, "com deslocamento *intracampo* dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. § 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental".

Uma regularidade histórica na educação ofertada às populações camponesas sempre foi o processo de fechamento das escolas e a nucleação rural, com crianças e jovens de diferentes comunidades sendo alocados em uma única escola, muitas vezes há muitos quilômetros de distância das comunidades de origem de tantos estudantes. A nucleação rural quase sempre não cumpriu as suas exigências previstas em legislação específica a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida (Art. 4º). O artigo 5º é uma oficialização do caráter rarefeito da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no campo e legitima a nucleação rural, atendidas as exigências legais de tal processo e é complementado pelo art. 10 da mesma resolução específica da Educação do Campo, que prevê sobre que a nucleação "considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade".

Uma das preocupações expressas logo no início do documento da BNCC e partilhada pelo TPE e MPB é a preocupação com a diminuição das desigualdades regionais que sedimentam a educação brasileira. No espaço camponês estas contradições mostram-se flagrantes e ainda mais agravadas com a gravidade dos dados sobre a política de transporte escolar, a nucleação rural e sobre o fechamento das escolas do campo. Aqui, vemos uma clara contradição em relação às necessidades mais prementes que se arrastam historicamente na Educação do Campo no Brasil.

Assim, não há possibilidade de reduzir as desigualdades educacionais sem considerar o acúmulo histórico e as denúncias trazidas pelas comunidades e movimentos

sociais do campo sobre a precariedade das unidades escolares, o fechamento massivo dessas unidades, além do crônico subfinanciamento da modalidade, de uma maneira geral. Ao não considerar a Educação do Campo, a BNCC para o Ensino Fundamental se coloca em contradição com os próprios argumentos sobre protagonismo, garantia do direito à aprendizagem e democratização aos jovens do tráfego educacional qualificado no mundo tecnológico, digital e de grandes transformações sociais em curso.

Como dito, a matriz de competências e habilidades do Ensino Fundamental ocupa a maior parte do texto da BNCC e é composta pelas áreas :1) Linguagens, 2) Matemática, 3) Ciências da Natureza e 4) Ciências Humanas. Cada uma dessas áreas tem competências específicas que se correspondem com as 10 competências gerais do documento. Há aqui um sistema de enquadramento curricular que passamos a explicar. Cada área de conhecimento tem dentro de si a sua disciplina ou as suas disciplinas correspondentes (no caso da área de Matemática, apenas a disciplina Matemática; no caso de Ciências Humanas, História, Geografia e Ensino Religioso). Além das competências específicas de cada área de conhecimento, existem os componentes curriculares ou disciplinas, que têm os seus domínios de conhecimento, que podemos considerar como subáreas, grupos temáticos ou outras denominações. No interior desses domínios do conhecimento estão os objetos de conhecimento e as habilidades necessárias a cada um deles.

Nossa análise do documento mostrou que a área de Linguagens apresenta 6 competências específicas para o Ensino Fundamental e uma subdivisão em Eixos de Integração, que são Leitura, Produção de Textos; Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. O eixo de leitura tem 8 domínios de conhecimento e 29 habilidades; o eixo de produção de textos tem 6 domínios de conhecimento e 11 competências; o eixo de oralidade tem 5 domínios de conhecimento e 8 habilidades e o eixo de análise Linguística/Semiótica tem 6 domínios do conhecimento e 14 habilidades que lhe são correspondentes.

A Disciplina de Língua Portuguesa apresenta mais 10 competências gerais para o Ensino Fundamental e, do 1º ao 5º ano, tem 6 campos de atuação, 103 objetos de conhecimento e 198 habilidades. Por sua vez, do 6º ao 9º ano há 6 campos de atuação, 135 objetos de conhecimento e 183 habilidades.

A disciplina de Artes se divide em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Há 6 dimensões em que esses campos se inserem e a disciplina apresenta 9 competências específicas. Nos anos iniciais do ensino fundamental são 20 objetos do conhecimento e

26 habilidades. Nos anos finais do ensino fundamental são 21 objetos de conhecimento e mais 35 habilidades a serem desenvolvidas.

A disciplina de Educação Física se subdivide em Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas Corporais de Aventura. O componente apresenta 10 competências para o Ensino Fundamental. Nos anos iniciais da etapa há 5 objetos do conhecimento e 27 habilidades sobre eles. Nos anos finais, há 10 objetos de conhecimento e 41 habilidades. A disciplina mostra um quadro síntese sobre os objetos de conhecimento nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Todavia, a segmentação não obedece a eixos temáticos, como disposto na Língua Portuguesa, mostrando uma descontinuidade no documento. As habilidades não são somadas a cada nível de ensino, como na disciplina de Artes, iniciam da primeira a cada etapa.

A disciplina de Língua Inglesa se organiza, por sua vez, por "eixos organizativos", que são: Oralidade; Leitura; Escrita; Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Apresenta 6 competências para o Ensino Fundamental (disciplina obrigatória apenas nos anos finais do ensino fundamental) e a apresenta uma peculiaridade, as unidades temáticas, dentro das quais existem os objetos de conhecimento. Desse modo, são: 47 unidades temáticas e 88 habilidades a serem desenvolvidas.

Finalizada a área de Linguagens, temos a área de Matemática, que apresenta 8 competências e 5 unidades temáticas, sendo elas: Números; Álgebra; Geometria; Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística. São 88 objetos de conhecimento e 126 habilidades para os anos iniciais da etapa e 85 objetos do conhecimento e 121 habilidades a serem desenvolvidas.

Na área de Ciências da Natureza há 3 unidades temáticas, sendo elas: Matéria e energia; Vida e Evolução e Terra e Universo. Apresentam-se 8 competências específicas da área, 34 objetos de conhecimento nos anos iniciais da etapa, acompanhados de 48 habilidades. Nos anos finais do Ensino Fundamental, são 39 objetos de conhecimento com 63 habilidades.

A área de Ciências Humanas e Sociais apresenta 7 competências específicas atinentes à área de conhecimento e comporta as disciplinas de Geografia; História e Ensino Religioso. A disciplina de Geografia apresenta 6 princípios, o que é uma peculiaridade em relação às demais disciplinas até então. São eles: Analogia; Conexão; Diferenciação; Distribuição; Extensão; Localização e Ordem. Assim como a área de conhecimento, a disciplina de Geografia apresenta 7 competências específicas. Aqui

também existem unidades temáticas no interior do texto, que são 5: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e Pensamento espacial e Natureza, ambientes e qualidade de vida. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental são: 33 objetos do conhecimento e 79 habilidades a serem desenvolvidas. Nos anos finais do ensino fundamental, são 31 objetos do conhecimento e 44 habilidades.

A disciplina de História apresenta 7 competências específicas da disciplina e 29 unidades temáticas que não se repetem ao longo dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, o que também representa uma descontinuidade em relação às demais disciplinas. Nos anos iniciais da etapa são 35 objetos de conhecimentos e 52 habilidades. Nos anos finais são 70 objetos de conhecimento e 99 habilidades.

Por fim, temos a disciplina de Ensino Religioso, que apresenta 2 unidades temáticas, sendo elas identidades e alteridades e manifestações religiosas e 6 competências específicas da disciplina. Para os anos iniciais da etapa são 16 objetos de conhecimento e 37 habilidades. Nos anos finais são 15 objetos do conhecimento e 26 competências a serem trabalhadas.

A análise dessa etapa da escolarização básica revela algumas regularidades históricas quanto aos processos de decisão curricular, assim como algumas contingências e demandas aprofundadas pelo atual modelo empresarial.

Em primeiro lugar, é necessário que o documento é fiel ao legado produzido pelas reformas neoliberais da década de 1990 que deixavam de fora aspectos estruturais da crônica debilidade de universalização do ensino fundamental e da garantia da sua qualidade, superando desigualdades regionais. Nenhum diagnóstico sobre as condições de oferta, sobre as redes de ensino e sobre a formação, carreira docente e insfraestrutura são evidenciados.

O cenário de multisseriação nas escolas do campo, sobretudo afetando os anos iniciais do ensino fundamental e a etapa da educação infantil não têm tratamento no documento, embora surja em decorrência da precarização e fechamento das escolas. A multisseriação implica também uma série de mudanças na organização do trabalho pedagógico da escola e impõe uma outra dinâmica curricular nas salas de aula, abrangendo, portanto, várias dimensões da escola.

Outra regularidade histórica se apresenta no predomínio dos objetos de conhecimento e nas competências dispensadas às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, legitimando a hierarquia disciplinar no currículo. Tal hierarquia

“disciplinar” tende a precarizar ainda mais, dado que o seu esvaziamento em virtude da ideia de áreas de conhecimento integradas avança no documento.

Por fim, outra regularidade se apresenta na ideia de valorização das diferenças locais e da adequação dos processos de ensino-aprendizagem, conforme também se expressa na etapa da educação infantil e nas propostas de Educação do Campo hegemônicas no Brasil.

O discurso das tecnologias da informação e comunicação se apresenta como uma necessidade do tempo presente que é reforçada no documento, assim como a ideia de protagonismo juvenil articulada aos atuais ditames do mudo do trabalho e da vida prática dos estudantes. Consideramos essas premissas como aquelas melhor localizadas como demandas do tempo presente na arena de decisão curricular e que tem acento nas demais etapas da escolarização, assim como na concepção de competência adotada de modo geral na BNCC.

A etapa do Ensino Médio na BNCC tem uma configuração curricular relativamente distinta do ensino fundamental, uma vez que esta etapa da escolarização está marcada por uma bipartição curricular. de início e por um lado, a formação mais geral baseada nos parâmetros genéricos da BNCC, por outro lado e como etapa final, a escolha dos estudantes por um itinerário de estudos que visa a aprofundar em uma das áreas de conhecimento disponíveis.

Inicialmente, é necessário afirmar que a oferta do Ensino Médio no campo brasileiro é a mais deficitária entre todas as demais. Não bastasse o maciço projeto histórico de fechamento das escolas do campo e de reviravolta na estratégia de desenvolvimento a partir dos anos de 1960 que produziu uma expulsão das populações camponesas, o Ensino Médio sempre foi um patamar educacional que em muito fugiu ao horizonte das chamadas primeiras letras que deveriam ser ofertadas no assim chamado paradigma da educação rural.

Os dados mais recentes sobre o Ensino Médio no campo brasileiro são eloquentes a esse respeito e demostram que 8. 267. 157 milhões estão matriculados no Ensino Médio em escolas localizadas nos territórios rurais. Tal percentual representa apenas 15% do montante total da matrícula nacional. Do ponto de vista infraestrutural, da formação de professores e da valorização profissional, os desafios no ensino médio são ainda maiores do que no Ensino Fundamental. Assim, a educação para as populações, em 2024, conseguiu alcançar o futuro prometido no decorrer da década de 1930, quando se

preconizava a formação baseada nos três “r”: ler, escrever e contar (Goodson, 2013). A oferta educacional se concentra nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se mostra rarefeita nos anos finais do Ensino Fundamental e quase inexistente no Ensino Médio.

Nesse ponto, uma reflexão é necessária e retoma os elementos daquilo que analisamos sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo, na medida em que a sua estrutura que fora criada duas décadas atrás é hoje inteiramente compatível com a estrutura da BNCC e, portanto de uma oferta do Ensino Médio no campo, uma vez que se organiza por áreas de conhecimento, eixos de saber, currículo integrado baseado na ideia de metadisciplinaridade, adota a ideia de flexibilização dos conhecimentos historicamente acumulados e possui larga cooperação institucional com órgãos de Estado como o INCRA e internacionais como a UNESCO.

A BNCC inicia a discussão sobre Ensino Médio tratando de realizar um exame da conjuntura educacional em relação ao Ensino Médio no Brasil, afirmando que “essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras”.

Logo de início, a necessidade de permanência escolar em nível médio está articulada com a defesa do tema das diferenças nas camadas sociais da juventude brasileira e a função da escola ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (Parecer CNE/ CEB nº 5/2011). Essa inclusão logo revela a sua face performática e pragmática para acompanhar as rápidas transformações “na dinâmica social nacional e internacional”, decorrentes do desenvolvimento tecnológico, que atinge os jovens e sua formação (p. 322). “Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio” (p. 464).

Em seguida, abrem-se muitas seções ao texto do Ensino Médio na BNCC, de modo que nenhuma etapa realiza uma discussão tão ampliada de justificação das competências educacionais do que a BNCC. Este fato contrasta com as disposições curriculares do Ensino Médio ocuparem proporcionalmente um menor espaço no documento, constituindo-se como uma proposta extremamente enxuta, conforme se verá mais adiante.

Inicialmente a BNCC abre uma seção chamada "As juventudes e o Ensino Médio" para tratar da diversidade dos jovens que está ou será matriculada nas escolas brasileiras, enfatizando as múltiplas dimensões e especificidades próprias "que não estão restritas às dimensões biológica e etária". Mais uma vez, assim como no Ensino Fundamental, é citado o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 para tratar dos muitos "atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes". Vale a citação integral para entendermos o nexo entre necessidades reais dos jovens brasileiros, a afirmação de suas diversidades e a defesa de uma educação que adota o indivíduo como marcador central do processo educativo:

> Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2019, p.465).

Assim, esse conjunto de especificidades e a necessidade de se integrar à trajetória pessoal, profissional e social das juventudes brasileiras justifica um currículo flexível que apreenda a dinâmica histórica do tempo em que vivemos. Em seguida, o texto da BNCC trata das "finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade", articulando educação integral e projeto de vida, retomando o Art. 35 da LDB, que fora alvo dos reformadores empresariais da educação para refletir o espírito do tempo de uma educação específica, diferenciada e formadora de percursos personalizados, como um *cardápio educativo* sem formação ampla geral. Aqui, trata-se do "exercício da cidadania e construir "aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea". Apesar da sua exaustividade, transcrevemos as inúmeras exigências apresentadas pelo documento

> • favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;
> • garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;
> • valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;

• assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado;
• promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; e
• estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.

Organização da escola para juventudes:
garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;
• viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
• revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil;
• proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e
• prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral

Deve ser um espaço que deve ser um espaço que permita aos estudantes:
• conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais;
• compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
• promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;
• combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;
• valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e
• construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade

> A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. Para tanto, a escola que acolhe as juventudes, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento, deve possibilitar aos estudantes:
> • compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas;
> • conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos;
> • apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos; e
> • apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização (Brasil, 2019, p. 467).

Em seguida, a BNCC apresenta o modelo do Ensino Médio, com currículo flexível, baseado na Lei nº 13.415/201754, que alterou a LDB, afirmando que necessariamente o currículo nacional será organizado de acordo com a BNCC e por itinerários formativos e "que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino", sendo eles I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36;).

O tópico BNCC do Ensino Médio trata da importância das habilidades e competências no ensino médio, como possibilidade de ampliar a educação integral na educação brasileira. Em seguida, abre-se o tópico "projeto de vida", em que se discute que tal projeto contribui com a formação integral dos jovens, "uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida".

A linha argumentativa do texto também se alia à ideia de afirmar o projeto de vida como um dispositivo que valoriza as diferentes culturas, modos de viver e de se relacionar com as diferentes realidades das juventudes brasileiras, o que demonstra mais uma vez a ideia de valorização das diferenças e da diversidade, seja cultural, sócio- territorial ou de contextos de trabalho como uma ideia de fundo que justifica a proposta não apenas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, mas também para o Ensino Médio. A ideia é a de que os jovens vivem "em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos".

Aqui, a afirmação do indivíduo é a pedra angular da formação, qualquer princípio que coloque o conhecimento como atravessado por uma medida crítica ou histórica

significa um atentado ao indivíduo e a uma noção empreendedora de liberdade, autonomia e aspiração de mobilidade social.

Aos valores mais gerais das formulações da UNESCO arrematam a argumentação desse tópico ao dizer que os estudantes necessitam, como desafio contemporâneo, precisam considerar "as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro".

Em seguida, o documento abre uma discussão central também em outras etapas da BNCC, qual seja "As tecnologias digitais e a computação", em que se realiza uma discussão que aproxima o debate cultural e educativo contemporâneo da ideia de uma sociedade do conhecimento. Esta é a forma como as pedagogias do capital se apresentam em documentos educativos, com a necessidade de aprofundar a *via neotecnisista*, conforme Souza (2014). O documento enfatiza, nesta direção que os jovens devem circular por três instâncias fundamentais; pelo pensamento computacional, pelo mundo digital e pela cultura digital, de modo mais ampliado. Seguem-se as necessidades de:

> • apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho;
> • usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática; e
> • utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade (Brasil, 2019, p.439).

A utilização de mídias digitais entrou decisivamente no debate curricular brasileiro, de modo que a vivência de uma cultura informatizada já é parte de um consenso social estabelecido e as disposições curriculares sobre o tema sempre ganham o relevo da expressão inovação. Tal coisa ocorre pela necessidade de vincular o currículo ao seu tempo, aos seus ritmos e possibilidades abertas no século XXI. Em uma geração que existem nativos digitais e pessoas que vivem em uma transição computacional e digital, há necessidade de *multiletramentos* para que nativos e não nativos digitais sejam ambos fluentes digitais.

Para justificar os itinerários formativos, a BNCC utiliza uma concepção de distribuição do conhecimento que é típica da organização curricular da Educação do

Campo. Além da organização por áreas de conhecimento, os chamados eixos temáticos são traçados como parte do processo ativo de investigação curricular que identifica as comunidades rurais com a construção de conhecimentos significativos para o trabalho em sala de aula.

Muitos exemplos poderiam ser dados nessa direção, tanto no ensino superior, quanto em diversas propostas curriculares na educação básica espalhadas pelo Brasil. Citamos o exemplo da proposta do Departamento da Diversidade Coordenação da Educação do Campo, do estado do Paraná, que traz como eixos temáticos: Trabalho: divisão social e territorial; Cultura e identidade; Interdependência campo cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável e Organização social, movimentos sociais e cidadania[111]. São eixos do Currículo do Ensino Médio na BNCC:

> I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;
> II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;
> III – mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;
> IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º).

A organização por eixos de conhecimento é uma forma de, não apenas estabelecer temas gerais para as unidades ou ciclos de ensino, senão de submeter o ensino à pesquisa sobre as questões sociais sobre cada eixo temático para que os resultados dessas buscas constituam os temas geradores a serem ensinados e reensinados.

Além desta base geral, a categoria do *empreendedorismo* (como uma tecnologia social de *performatividade atualizada*) se interpõe como possibilidade de intervenção no

[111] fa_dedi_edcampo_roteiro.pdf (diaadia.pr.gov.br)

real em um processo educativo onde aa disciplinas e os campos científicos se diluem e são usados apenas em função de uma *metadisciplinaridade*, conforme levantamos.

Aqui é preciso perceber uma sutileza. Os princípios, a estrutura curricular, as justificativas cosmopolitas e performáticas aproximam certas características da arquitetura curricular da Educação do Campo da BNCC. No entanto não há referência explícita da BNCC a nenhuma legislação específica desta modalidade educacional (como a nenhuma outra, a não ser a Educação Especial). A respeito da legislação específica e diferenciada da Educação do Campo, os mesmos artigos que citamos para tratar das demandas da educação fundamental se referem também ao Ensino Médio, sendo eles Art. 1º, § 4º, Art. 5º e Art. 10 da resolução de 2008.

Sobre o fundamento das competências para o Ensino Médio, a discussão da noção de competências e as competências gerais para a educação básica se repetem integralmente nesta etapa, no entanto ela apresenta algumas singularidades, como "O compromisso com a Educação Integral"; "O pacto interfederativo e a implementação da BNCC"; "Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade"; "BNCC e currículos" e "BNCC e regime de colaboração".

A maior parte das informações contidas nessas seções são informações legais e informações sobre a concepção curricular que já analisamos no decorrer do texto, alocando-a livremente segundo os nossos objetivos. Assim, o que traremos a seguir são as disposições mais específicas sobre o ensino médio na BNCC.

O documento menciona em repetidas oportunidades, no decorrer das diferentes etapas de escolarização que possui "altas expectativas de aprendizagem" e um "compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação". O compromisso com a educação integral contido no documento discute mais propriamente um conjunto de disposições sobre a importância do caráter integral do que estratégias institucionais e ministeriais sobre a garantia financeira, organizativa e pedagógica do ensino integral. Trata-se de afirmar uma visão "inovadora" e "inclusiva", o sentido da educação e da sua avaliação. A citação que se segue é sintética sobre o que temos vindo a identificar na BNCC

> No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar

> conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2019, p.444).

Um aspecto importante sobre a concepção de Educação Integral contida no documento é a de que a educação "deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva". Aqui existe uma capitulação ativa do caráter científico dos currículos escolares em nome da entrada das competências sócio-emocionais. É evidente que a educação, como processo social multidimensional carrega consigo a potência de formar o humano em todas as suas dimensões, conforme foi anunciado pelo projeto marxista de *educação omnilateral* e na natureza própria da construção do conhecimento, em uma das raras vezes em que Marx tratou sobre educação na obra *Grundrisse.*

No entanto, aqui, e conforme as próprias competências que relativizam quase em absoluto os conteúdos cognitivos factuais e conceituais em detrimento dos atitudinais e procedimentais (Zabala, 1998; 2002), podemos evidenciar uma *virada sócio-emocional* no currículo, que encontra amparo lá onde o ser humano não pode ser considerado apenas na sua dimensão intelectual. A BNCC é o reino das competências e das forças do atraso na educação, na medida em que suas necessidades não apostam em saltos totais do conhecimento e da formação humana, mas na formação utilitarista e unilateral.

Trata-se, em uma palavra, de "assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades". A esses processos de "acolhimento", a BNCC relaciona outros princípios mais globais: democracia inclusiva, não preconceito e, como sempre, "respeito às diferenças e diversidades". A BNCC está, nessa direção, comprometida com os "desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir".

Do ponto de vista disciplinar, há também semelhanças com projetos educativos que tem a diversidade como marca social e territorial, mas também assumem tal premissa no conteúdo interno dos seus dispositivos. É o caso do acúmulo histórico da articulação por uma educação do campo e da BNCC que se unem ao princípio da "superação da

fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida".

O pacto interfederativo e a implementação coloca questões sobre a necessidade dos municípios e estados estarem engajados na tarefa de implementar uma educação baseada na BNCC nas disposições sobre os diferentes currículos a serem construídos com a margem de autonomia local previstas no documento, afirma-se que os currículos locais e a BNCC "têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica" e que são essas decisões que vão adaptar as proposições da BNCC à realidade local considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, que devem:

> • contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
> • decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
> • selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
> • conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
> • construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
> • selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
> • criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
> • manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (Brasil, 2019, p.456).

Aqui precisamos nos deter aos pressupostos contidos nas orientações. Em primeiro lugar, a BNCC implica claramente um nível de homogeneização curricular, que conduzido pela dinâmica das competências, ajuda a estabelecer padrões de controle e de avaliação em larga escala. O barateamento e o controle curricular e civilizacional é uma consequência de uma tal operação e precisa se relacionar com a parte específica e a

margem de autonomia da construção do currículos locais sem choques e coalisões de concepções.

É assim que, embora o nível de centralização e controle da BNCC seja significativo, um dos princípios internos à reprodução de uma educação alinhada com os interesses do capital em crise é precisamente a flexibilização curricular, a relativização dos conhecimentos e a aplicação tácita das competências. Ora, tal coisa só pode ocorrer nos contextos locais reais, afirmados como tais e nas suas diferenças e especificidades, antes que no seu potencial integrador de unidade na diversidade, ainda mais em um cenário marcado por estratégias de acumulação que superam a dinâmica dos estoques para a produção programada e cada vez mais personalizada.

Assim, a contextualização, a oficialização de outras formas de conhecimentos baseadas em diferentes culturas não apenas são elementos de desmanche curricular, senão os operadores vivos, o chão epistemológico e prático onde as performances plásticas precisam se afirmas em uma miríade de territórios epistemológicos e pedagógicos que não constroem consigo a dialética da síntese crítica do concreto entre o particular e o universal, assumindo o empírico como realidade última. Assim, na falta dos conhecimentos universais e da herança curricular acumulada, a síntese se apresenta como síncrese, como entrada caótica no mundo, onde é preciso *aprender a empreender*

Assim, contextualização, interdisciplinaridade, metodologias ativas, engajamento dos estudantes amarrados a processos de avaliação obedientes à regra transnacional de currículos em rede são priorizados no texto. É aqui que a educação do campo é citada pela única vez na etapa do Ensino Médio, para se condensar com a BNCC, assim como outras modalidades educacionais, tendo respeitado o seu acúmulo.[112].

Por fim, o documento afirma as responsabilidades partilhadas no regime de colaboração em torno do pacto pela implementação da BNCC, de acordo com a Lei nº 13.005/ 2014, que promulgou o PNE. A implementação da base é prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino. As responsabilidades dos entes federados são definidas

[112] "Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua".

como diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades. A primeira tarefa atribuída à União é a "revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC", o que já vem ocorrendo com a resolução de 2019, o que foi antecipado em muitos anos pela Educação do Campo, conforme demonstramos.

Compete ainda à União "promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação".

Ao MEC compete o monitoramento, em colaboração com CNE, CONSED e UNDIME, que também partilham a demanda de criar "instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros". A atuação do MEC ainda deve fomentar inovação e disseminação de casos de sucesso, apoio a experiências curriculares inovadoras, criação de experiências de acesso a experiências de outros países e fomento de pesquisa científica sobre currículo e temas conexos.

É importante dizer que nesta etapa do ensino médio a BNCC recupera a discussão dos fundamentos, de maneira relativamente repetitiva em relação às partes iniciais do documento e coloca questões primárias, como as responsabilidades dos entes federados. A etapa do Ensino Médio passou por uma reforma específica a partir de 2016, com uma repercussão nacional que desencadeou insatisfações e processos vários de lutas docentes e estudantis, com metodologias de reivindicações de variaram desde a pressão parlamentar, até mesmo a ocupação de escolas públicas.

A implementação da BNCC no Ensino Médio é apresentada no documento quase como a fundar outra discussão de *uma reforma separada dentro da mesma reforma*. Não por acaso, o Ensino Médio se constitui como mais um território de contradições explosivas em um momento em crescem as contradições nas escolas e nas entidades de educação pelo Brasil.

As competências, domínios do conhecimento, áreas de conhecimento, competências específicas e habilidades a serem desenvolvidas estão dispostas a partir de agora. No itinerário de Linguagens e suas Tecnologias existem 7 competências específicas da área e um conjunto de habilidades para cada uma delas, obedecendo a um modelo distinto da etapa do Ensino Fundamental, conforme já o apresentamos. A competência 1 possui 5 habilidades; a competência 2 possui 4 habilidades; a competência

3 possui 5 habilidades; a competência 4 possui 3 habilidades; a competência 5 possui 3 habilidades; a competência 6 possui 4 habilidades e a competência 7 possui também 4 habilidades.

Na disciplina de Língua Portuguesa, existem os chamados campos de atuação social: o campo da vida pessoal (4 habilidades); campo artístico-literário (5 habilidades); campo das práticas de estudo e pesquisa (5 habilidades); campo jornalístico-midiático (5 habilidades) e o campo de atuação na vida pública (4 habilidades). Em cada campo há também as competências mobilizadas em cada habilidade, inclusive quando mais de uma competência da área é mobilizada. O esquema se repete nos demais itinerários.

O itinerário de conhecimento de Matemática e suas Tecnologias tem 5 competências específicas da área e para cada uma delas um conjunto de habilidades. A competência 1 tem 6 habilidades; a competência 2 tem 3 habilidades; a competência 3 tem 16 habilidades; a competência 4 tem 7 habilidades e a competência 5 tem 11 habilidades. Diferentemente da proposta do ensino fundamental, aqui são apenas três domínios do conhecimento que percebemos que agrupam os 6 do ensino fundamental, dois domínios em cada item: a) Números e Álgebra; b) geometria e Medidas e c) Probabilidade e Estatística. O primeiro domínio tem 21 habilidades; o segundo domínio tem 12 habilidades e o terceiro domínio tem 1º habilidades.

O Itinerário de conhecimento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por sua vez, não traz domínios do conhecimento específico, o que difere da proposta do Ensino Fundamental, inclusive da área de Matemática pois não há nem mesmo agrupamento. São 3 competências específicas da área, a competência 1 tem 7 habilidades; a competência 2 tem 9 habilidades e a competência 3 tem 10 habilidades.

Por fim, no Itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas também não há designação de domínios de conhecimento, o que também enxuga significativamente a proposta, haja visto que essa área era a que mais possuía domínios. São 6 competências específicas e as competências 1,2, 3 e 6 têm cada uma, 6 competências, enquanto as competências 4 e 5 têm 4 competências cada uma.

A análise da etapa do Ensino Médio demonstra que a disputa curricular é mais intensa nesse território da educação básica. A ideia de flexibilização curricular atinge aqui o seu ponto alto, modificando a estrutura disciplinar e da formação “geral e completa” com a dinâmica disciplinar das 13 disciplinas canônicas no currículo pelos Itinerários formativos.

O diagnóstico estabelecido pelo documento é o maior dentre as demais etapas, mas assim como na educação infantil e no ensino fundamental, não adentra nos aspectos estruturais que produzem os principais gargalos históricos no ensino médio. É possível identificar nessa proposta a virada sócio-emocional das competências em uma maior intensidade do que no ensino fundamental, tanto pelas suas competências preconizadas, como também pelos fundamentos da proposta. A necessidade de atendimento dos interesses da vida dos jovens, tratados em sua dimensão individual, dos seus talentos e projetos de vida, apresenta paralelismo com as primeiras formulações curriculares presentes em Tyler (1974), que preconizava que o currículo deveria utilizar como primeiro e mais fundamental filtro "os interesses da vida" adulta, ao estabelecer paralelo com o capitalismo como fase adulta da produção.

Aqui, a proposta dos multiletramentos baseados na performantividade e na adequação pacífica ao mundo do trabalho chamam atenção, sobretudo em relação ao apelo do discurso da inserção tecnológica dos indivíduos no mundo. A arquitetura curricular do ensino médio e a sua ênfase em Matemática e Língua Portuguesa se aprofundam em relação à etapa do ensino fundamental e incorporam a tendência sócio-emocional presentes nas novas competências para a etapa.

Assim, a perspectiva neoprodutivista avança na forma pragmática e vinculada à educação profissional com pouca previsão curricular, isto é, cada vez mais customizada, personalizada ao modo de um cardápio curricular sem projeções científicas.

8. 4 – Posições da Educação do Campo sobre a BNCC

Concluído mais esse nível de análise, é importante que nos coloquemos na direção de tratar sobre o Fórum Nacional de Educação do Campo- o FONEC, que em 13 de outubro de 2019, emitiu um documento se posicionando contrariamente à BNCC. O documento se inicia com uma avaliação social e política do processo de decisão sobre a regulamentação da educação básica no Brasil dizendo que o "currículo sempre foi espaço de disputa e resultado de diferentes correlações de forças" (p.1). O documento evidencia a presença de um polo hegemônico, em favor do "poder dominante e do capital" e outro polo contrahegemônico, em favor da "classe trabalhadora e a serviço da emancipação humana". Atribui ainda à década de 1990 a abertura do que chama de "caixa de pandora na educação"

> pela privatização, pela censura, pela ênfase nos resultados em detrimento da qualidade dos processos, pelo recuo da teoria pedagógica, pela intervenção dos organismos internacionais que expressam a presença dos países mais ricos nas decisões sobre o projeto de educação, pela precarização das condições de trabalho dos trabalhadores em educação, pela retirada do Estado como mantenedor de políticas públicas, pelo fechamento de escolas, pela mercantização da educação, pelo monopólio editorial na produção dos manuais didáticos, pela intervenção dos empresários nas decisões sobre currículo, pela adoção da gestão gerencial para as instituições de educação, pela cumplicidade de muitos docentes do Ensino Superior na construção de um projeto de educação submetido aos interesses do capital.

Consideramos a avaliação realizada pelo documento correta e que traz elementos de variadas ordens que ajudaram a sedimentar o campo da educação como hegemonizado pelos interesses privatistas, mercantis, que fazem regredir teoricamente a formulações menos avançadas pedagogicamente, que precarizam os trabalhadores e a educação de uma maneira geral. Diversas medidas oficializadas são citadas pelo documento como resultado dessa campanha histórica das forças hegemônicas, vejamos:

> LDB 9394/96; Decreto 2208/97; construção dos Parâmetros (anos 1990) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (anos 2000); Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014); criação do FUNDEB; implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, por meio da Lei nº 11 274/2006; definição de um piso salarial para professores, por meio da Lei nº 11. 738/2008; retorno do Ensino Médio integrado, por meio do Decreto 5154/2004; criação do PROUNI, a partir da Lei 11.096/2005; instituição do IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Básica), por meio da Lei 6094/2007; implantação da obrigatoriedade de matrícula na escola para crianças de 4 e 5 anos, a partir da Lei 12.796/2013; criação de vários sistemas de avaliação, como SAEB, ENEM, Provinha Brasil, ENADE dentre outros; Reforma

> do Ensino Médio por meio da Lei 13.415/2017; aprovação da BNCC de toda Educação Básica (2017 e 2018) (p.2)

Por diferentes motivos, todas essas normativas – algumas das quais analisadas aqui – se direcionam ao reordenamento da sociedade e da reestruturação do mundo produtivo e, em particular o brasileiro, marcado pela transição democrático-liberal, cujos limites foram definidos pelo imperialismo e pelos militares e que, do ponto de vista econômico, passou a incorporar mais ativamente as medidas macroeconômicas típicas da crise do capitalismo monopolista, sob a alcunha de neoliberalismo (Saad-Filho & Moraes, 2018).

Diferentes expressões pedagógicas desse período foram se erguendo em solo educacional, desde o revigoramento das Teorias do Capital Humano, passando pelo Paradigma da Qualidade Total e hoje a *Pedagogia das Competências* e o discurso do *empreendedorismo*.

O que nos chama a atenção é que, no interior desse movimento de crítica, nenhum dispositivo legal sobre a regulação da Educação do Campo tenha sido mencionado, uma vez que suas bases e suas premissas recorrem mediata e imediatamente ao mesmo manancial de disposições de reestruturação do capitalismo, com a cooperação ativa de organismos internacionais. Ora, até aqui fiou evidenciada, mais do que uma convivência, uma simbiose entre a oficialização da Educação do Campo no Brasil com as estratégias históricas do *ruralismo pedagógico* e com princípios trazidos pelo imperialismo para a educação dos países periféricos.

Desta maneira, produz-se a imagem de que os documentos que são mais gerais e que disciplinam o conjunto dos níveis e modalidades da educação brasileira são marcados pela lógica privatista e dominante da educação, enquanto os documentos específicos estão incólumes a essa crítica. Aqui, assume-se mais uma vez o valor do "específico e diferenciado", como um valor em si, como uma distinção do projeto empresarial em si mesma.

O que não se pode ver imediatamente é que, embora o empresariado brasileiro atue adotando como uma das suas linhas de intervenção a homogeneização do currículo, tal homogeneização ocorre no âmbito da universalização da necessidade de aprender competências educacionais, como legitimação do padrão de expectativas de aprendizagem, oriundas do *paradigma colaborativo integrativo*. A parte diversificada da BNCC pretende que tais competências atuem nos contextos sociais, culturais de acordo com os arranjos produtivos de cada região, assumindo o caráter *específico e diferenciado*,

situacional e dinâmico sem o qual o capitalismo flexível e de bolso seria de tradução impossível em um projeto escolar nacional.

Aqui, uma vez mais invocamos o princípio da contextualização como forma de tornar pragmáticas, situacionais, flexíveis e arroladas ao espírito do individualismo burguês as aprendizagens socialmente necessárias, tenham elas um discurso abertamente pragmático, liberal ou territorial, como é o caso da Educação do Campo.

A lógica das competências até é questionada, mas não pela sua relação visceral com o projeto empresarial e com o ataque a um projeto de inclinação universalista, senão por ser norma externa, não exatamente localizada nas bases teóricas da educação do campo. Em uma educação específica e diferenciada, o argumento mais premente para contrapor a pedagogia das competências não é o conteúdo em si dessa forma pedagógica, mas antes, é a sua *externalidade.*[113]

O nexo com tais relações conservadoras e presas ao passado, como o ruralismo pedagógico e a tentativa de residualizar os povos do campo pela instituição de um projeto específico e diferenciado sem senso de totalidade e de afirmação de um currículo científico, vincula a Educação do Campo à BNCC, ainda que tal vínculo não seja aparente. É necessário dizer também que a BNCC irrompeu na história da Educação do Campo no Brasil de maneira autoritária e sem diálogo com as decisões sobre a sua estrutura pedagógica. No entanto, nesse mar há inúmeros submarinos que, por estarem submersos, não são percebidos a um olhar primeiro olhar, como a manutenção de um projeto que recolha a base de conhecimentos clássicos como prioridade curricular e que seja um veículo ativo de adequações aos interesses e aspirações individuais e locais.

A nossa tentativa tem sido a de demonstrar, para além das articulações abertas e comuns já constatadas com bases pós-modernas, flexíveis e espelhadas ao ruralismo que propõe uma educação localista, os nexos nem sempre evidentes e declarados, mas que revelam a sua legalidade prática comum no processo de *modernização conservadora* social e educacional.

O documento enfatiza também o processo histórico de contradição e resistência por parte de educadores e educadoras que defendem um modelo de educação emancipador e situa os grupos provados sobre "decidir se era necessário ou não um currículo padronizado para o país todo". Apresenta-se também a discussão sobre a

[113] Tal coisa ficou evidenciada nas cartas nacionais contra a BNCC de diversas instituições, assim como o argumento de que a BNCC seria uma norma imposta "de cima para baixo".

primeira, segunda e terceira versões da BNCC, enfatizando os sujeitos que se faziam presentes na formulação:

> Os empresários já se faziam presentes naquele momento, especialmente, representantes da Natura, Itaú/Unibanco, Fundação Lemann, Fundação Itaú, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Airton Senna, Instituto Inspirare, dentre outros. Esses agentes privados, nos anos 1990, integravam o Movimento Todos pela Educação e, nesse contexto, o Movimento pela Base Nacional Comum. Também tinham presença destacada nesse processo de elaboração, muitos docentes de universidade públicas e privadas que compactuavam com a direção dada aos trabalhos.

Assim, é possível perceber que os principais institutos, banco e empresas que formularam a BNCC estiveram presentes durante todo o processo de sua formulação e de pressão junto ao Estado e a setores da sociedade civil para a sua aprovação. Percebemos que o documento do FONEC realiza uma separação parecida com que a encontramos em Panho (2019), a de que existem processos de descontinuidades entre as versões da BNCC que foram apresentadas e que estas descontinuidades se referem às mudanças na conjuntura social brasileira. Assim, na primeira versão os agentes construtores da BNCC:

> "apresentavam proposições para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Trazia a obrigatoriedade do Ensino Religioso e da Língua Estrangeira Moderna. Naquele período ocupavam o cargo de Ministro da Educação: Renato Janine Ribeiro (USP) e, depois Aloizio Mercadante (PT)". A segunda versão da BNCC foi encaminhada posteriormente à destituição de Dilma Roussef da presidência da república e a BNCC passou a ser "elaborada no âmbito do governo Temer (PMDB), quando José Mendonça Bezerra Filho (DEM) era o Ministro da Educação. A versão enviada ao CNE não trazia o Ensino Religioso como elemento da BNCC, trazia a obrigatoriedade da Língua Inglesa e não continha mais a proposta para o Ensino Médio. Assim como no momento anterior, os empresários e universidades estavam presentes".

Por sua vez, a última versão da BNCC, também sob o governo Temer "trazia de volta o Ensino Religioso, mudava o tempo de alfabetização para até o 2º. Ano do Ensino Fundamental e não trazia a proposta do Ensino Médio. Em 2018, o governo publicou um documento complementar com a proposta incompleta e não definida para o Ensino Médio e uma nova introdução à BNCC".

Ficam claras as críticas do documento quanto à política da alfabetização, do Ensino Médio, da instituição do ensino religioso e da decisão sobre a língua estrangeira, embora essas sejam descontinuidades promovidas pelo aprofundamento de ofensiva empresarial com a crise institucional instaurada e do conservadorismo de ordens diversas

no interior do parlamento brasileiro, conservadorismo este servil a uma agenda também privatista.

Por fim, o documento apresenta sete pontos centrais de análise sobre a BNCC: 1)sobre a padronização do currículo brasileiro; 2) Sobre a lógica empresarial e a similaridade com os Parâmetros/Referenciais Curriculares dos anos 1990; 3) Sobre a não clareza em relação à proposta do Ensino Médio; 4) Sobre o retrocesso na questão da Educação Infantil; 5) Sobre o retrocesso na questão da alfabetização; 6) Sobre a presença do Ensino Religioso no documento e a elevação do status do Ensino Religioso para Área do conhecimento e 7) Sobre o silenciamento de várias questões sociais.

A primeira crítica à BNCC começa por legitimar a padronização exercida pela BNCC porque "há uma legalidade para a padronização", no entanto se coloca também a necessidade de construção de "propostas curriculares regionais, locais". Afirma que já existem diretrizes para todas as modalidades, com todos os temas obrigatórios desde os anos 2000 e que as concepções são mais avançadas do que as da BNCC. O documento aponta ainda supostas contradições na obrigatoriedade na adoção da BNCC, onde ora se indica como "referência nacional comum e obrigatória", ora que é "norma que deve orientar", ora que é "um dos arranjos possíveis", ainda que a Resolução CP/CNE 2/2017 estabeleça o alinhamento das avaliações, formação inicial e continuada, programas e projetos e especialmente o PNLD. O próprio documento do FONEC afirma contraditoriamente em seguida que a BNCC é inconstitucional e desnecessária e que não indica o artigo 206 da CF, que trata, dentre outras coisas, da liberdade de concepção pedagógica e da liberdade de ensinar e aprender.

O FONEC afirma de início a legitimidade da BNCC (p.1) para ao final de sua crítica, negá-la (p.4), embora reitere de maneira consequente que o Brasil já tem um conjunto de disposições normativas do ponto de vista curricular que foram realizadas nas últimas décadas. A BNCC passa do largo desse acúmulo, assim como do acúmulo da modalidade educacional da educação do campo. Assim, naquele momento havia a afirmação de que a BNCC trazia um caráter dúbio quanto ao seu poder de cobertura. Concordamos que o fechamento do processo de ensino-aprendizagem em uma concepção restrita de matriz de competências amarradas de maneira punitiva a testes padronizados fere, no limite, a liberdade de cátedra e a liberdade de ensinar e aprender, conforme posto pelo documento.

A segunda crítica à BNCC denuncia a lógica empresarial adotada por ela, em conformidade com os parâmetros curriculares nacionais estabelecidos nos anos de 1990.

Conforme o documento, trata-se de um "movimento de reformulação curricular pautado na transferência dos elementos da empresa para a escola, o que se expressa, por exemplo, na retomada da aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, na composição de um documento orientador que tem um relativismo epistemológico e que se pauta nos resultados" (FONEC, 2019, p. 4).

A BNCC lista descritores para "avaliação em rede, não apresenta conteúdos, nem ao menos explicita as concepções adotadas, com o único propósito de apresentá-la como supostamente neutra. Retoma, do relatório Educação, um tesouro a descobrir, de Jacques Delors, os quatro pilares: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer". Para o FONEC, a formação baseada na BNCC está baseada na formação de sujeitos autônomos, que exercitem a competitividade e habilidades para o capital. O documento ainda discute que a finalidade da escola não é a mesma que a finalidade da empresa e que a BNCC adota uma linha unilateral, negando as múltiplas dimensões da formação humana. Por fim, alega que a BNCC é antagônica aos princípios da educação do campo.

Aqui é possível estabelecer uma maior concordância com o documento, uma vez que ele afirma que realiza a crítica aos elementos empresariais contidos na proposta, assim como a transposição da natureza do trabalho fabril para a natureza do trabalho pedagógico. Esta distinção envolve complexas mediações entre os conceitos de trabalho produtivo e improdutivo em Marx, da relação entre custos sociais da produção e custos sociais da educação, além de uma transposição da finalidade da busca por performances de mercado sobre a humanização do humano com o ato educativo.

Outro ponto importante é que, em que pese a crítica que fizemos ao Paradigma da Educação do Campo sobre a relativização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, estes conhecimentos eram relativizados em função de outros sujeitos, outros conhecimentos e outras pedagogias. Processo parcialmente distinto e ao mesmo tempo de continuidade ocorre com a BNCC que maximiza a performance, a flexibilidade total e as competências cambiantes do mundo do trabalho simplificado como currículo. Assim, a formação da BNCC incorre em unilateralidade, como denuncia o FONEC.

Ocorre que, tão perigoso como uma concepção unilateral de educação, é uma crítica igualmente unilateral, que não põe sobre a mesa a radicalidade necessária para contrapô-la em seus termos e em seu projeto civilizacional. Trata-se de combater as armadilhas do empresariado brasileiro com armas que atiram bolhas de sabão, afastadas

de uma concepção histórico-crítica, que será enfatizada quando terminarmos este capítulo.

A terceira crítica do FONEC em relação à BNCC é a de não clareza quanto à proposta para o ensino médio, haja visto que nenhuma das versões do documento havia trazido elementos suficientes para compreender a proposta de maneira mais sólida. De acordo com o documento, havia naquele momento apenas a indicação para competências específicas para as disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa, a indicação abstrata de itinerários formativos e a proposição da superação da estrutura disciplinar do currículo escolar, "propondo a organização do trabalho pedagógico por meio de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudo e núcleos de criação artística" (FONEC, 2019, p. 4). Havia ainda na BNCC a determinação de que uma fração da carga horária poderia ser desenvolvida à distância, o que segundo o documento do FONEC, favoreceria os monopólios do setor educacional.

Assim, o Novo Ensino Médio, com o passar do tempo teve estratégias financeiras e operativas que foram se alterando em razão dos descompassos da conjuntura e hoje apresenta uma proposta clara como trágica para a juventude brasileira.

Na quarta crítica à BNCC, o documento do FONEC se limita a dizer sobre a Educação Infantil que "a proposta apresentada é insuficiente", afirmação com a qual concordamos, mas torna-se também insuficiente por não pormenorizar os aspectos que deveriam ser abordados numa perspectiva antagônica ao projeto empresarial.

A quinta crítica trazida pelo FONEC aponta retrocesso na alfabetização, que havia avançado em sua organização do trabalho pedagógico nas últimas décadas. O documento do FONEC aponta que a proposta da BNCC tem quatro décadas de atraso e está vinculada a uma perspectiva meramente funcional e impõe ainda a idade de 7 anos, ou o 2º ano como limite para a alfabetização inicial. Consideramos que a organização do trabalho pedagógico efetivamente teve seus marcos alterados com a BNCC no sentido de uma centralização.

A sexta crítica do documento do FONEC é sobre a presença do ensino religioso no documento da BNCC e a elevação do seu status para área de conhecimento. Tal coisa é atribuída à correlação de força em que os setores conservadores da sociedade brasileira conseguiram exercer pressão sobre o MEC, que poderia ter se posicionado de maneira desfavorável à inclusão. Tornou-se cada vez mais perceptível que, com o aprofundamento das contradições entre as frações da coesão burguesa do Brasil, subservientes à máxima exploração da força de trabalho no campo e na cidade, também cresceu a hegemonia dos

grupos conservadores no Brasil, muito notadamente o grupo de empresários e pastores reunidos sob uma insígnia neopentecostal de extração ultraconservadora. Tal oficialização do Ensino Religioso no Brasil e sua elevação à área de conhecimento é a expressão mais farsesca do processo de decadência ideológica burguesa em curso.

Por fim, a sétima crítica tem a ver com o negligenciamento de várias questões sociais no documento, mesmo com o PL da Escola Sem Partido tendo sido arquivado. Considera-se que este projeto cumpriu, ainda assim, uma tarefa de vigilância ideológica na BNCC. Aponta-se a quase invisibilidade de categorias como "sexualidade, classe social, luta de classes, identidade de gênero, movimentos sociais, povos indígenas, quilombolas e outras". Tal silenciamento, para o FONEC, demonstra uma formação humana incompleta, de visão restritiva. Assim, consideramos em concordância com o FONEC que a reforma educacional, de caráter defensivo, como a BNCC tem uma contrapartida e gatilhos ideológicos também de contenção, conforme também exploramos em "O momento de exceção curricular".

Ao final do documento, afirma-se que

> A partir disso o CNE está elaborando seu Parecer (já em sua 3ª. versão, em 2019). Todas as proposições colocadas no documento do MEC estão pautadas em pesquisas que indicam a precariedade dos processos de formação de professores, mas não assume as responsabilidades do Estado pelos resultados, que é o mantenedor e articulador de políticas nessa área. O documento do MEC indica uma visão sistêmica ao tratar da formação inicial e continuada, do plano de carreira e avaliação. A proposta enfatiza a pedagogia dos resultados, pauta-se no pragmatismo para a formação e na lógica das competências (apresenta, inclusive, uma matriz de competências), indica a BNCC como referência, apresenta o ENADE como exigência para ingresso na docência, portanto, têm elementos que indicam a mesma lógica da BNCC (p.12).

A síntese final do FONEC aponta para o entrelaçamento entre a BNCC e as demais instâncias educativas brasileiras, como a formação de professores e o sistema nacional de avaliação, o que, com o passar dos anos foi sendo percebido na prática da educação básica brasileira.

Além do FONEC outras iniciativas que atuam na educação do campo merecem atenção, quanto a questão da BNCC. Dentre elas, destacamos o Encontro Nacional Educação do Campo, das Águas e das Florestas, na cidade de Salvador – BA, que ocorreu de 28 a 02 de março de 2024. O encontro reuniu entidades governamentais, órgãos do governo e movimentos sociais. Alguns desses órgãos, como é o caso do INCRA,

cumprem uma função estratégica na história da consolidação da disposição fundiária desigual no Brasil. Organizaram o evento as seguintes entidades Articulação Nacional de Estudantes e Licenciados/as em Educação do Campo (ANELEDOC), Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), Fórum Estadual de Educação do Campo da Bahia, Secretaria da Educação do Governo da Bahia, Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Ministério da Educação (MEC) e o representantes do Governo Federal.

Diferentemente do cenário de anos anteriores, o tema da BNCC praticamente não aparece no documento final do evento, que tem 20 páginas. Há no total duas menções ao tema e elas se localizam não na necessidade orgânica de crítica e revogação do dispositivo, apreendendo-o de conjunto, senão como um dos pontos citados no ítem: “Desafios políticos e pedagógicos na consolidação da formação por área de conhecimento e a curricularização da extensão” e no ítem “proposições”, relativas ao mesmo tema.

As duas menções são: “Enfrentar o debate da BNC - Formação e o processo de adequação dos PPCs atrelados à BNCC” e “seguir atuando pela Revogação da BNCC e da “reforma” do Ensino médio para garantir as condições de atuação dos egressos das licenciaturas e os princípios da Educação do Campo nas escolas”. O texto aceita como já dada a curricularização da extensão nas universidades, sem problematizar os seus efeitos, os gatilhos curriculares gerados e a vinculação com a resolução de 2019 para a formação nacional de professores(as).Além disso, o Tema da BNCC aparece vinculado a um desafio de consolidação da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo e na busca por garantir os princípios da educação do campo.

9 – UMA SÍNTESE HISTÓRICO- CRÍTICA

Assim, fiéis à hipótese de que a BNCC é uma expressão decadente da flexibilidade e do rebaixamento curricular exigido no interior das atuais contradições do modo de produção capitalista e que o seu projeto educativo expressa a continuidade de um processo similar ao de uma Via Prussiana, nos propusemos a esquadrinhar as linhas metodológicas e políticas dos atores institucionais que hegemonizam o campo de decisão da política educacional brasileira. Assim, foi possível compreender melhor as vinculações entre BNCC, Educação do Campo, TPE, MPB junto com algumas iniciativas e projetos de fundações educacionais privatistas.

Outra determinação fundamental para compreender o que, desde uma mirada histórica, legal e teórica, relaciona a defesa histórica da Educação do Campo no Brasil com a BNCC é a afirmação do caráter específico e diferenciado do seu projeto, que se relaciona conceitual e taticamente com a materialização das pedagogias liberais de variadas estirpes, como aquelas produzidas pela razão de Estado, como o neoprodutivismo, as teorias reflexivas e do capital humano e das competências, assim como também aquelas que, não emanando da face mais reacionária da razão de Estado, a reificam e mistificam as saídas pedagógicas para o povo trabalhador do campo e da cidade, como as *pedagogias da prática, do oprimido e as pedagogias contextualizadas com inspiração nos movimentos sociais e na cultura popular*.

Trata-se, no limite, de pedagogias do liberalismo de esquerda. Não de qualquer liberalismo, mas de um liberalismo difuso, eclético e apassivador de qualquer aspiração pedagógica revolucionária, que apostam na retórica do *impulso nacional popular*, mas que não ultrapassam a ideia de uma variante do desenvolvimento capitalista pensada de acordo com as premissas do desenvolvimento sustentável. Assim, aquilo que na aparência se manifesta como o legítimo padrão de contestação pedagógica, a diferença, o específico e o diferenciado e como atores curriculares (Macedo, 2014), se revelam como representações territorialistas de uma razão discursiva e pós-moderna e da hegemonia de flexibilização do currículo, em virtude da flexibilização econômica assumida por toda parte.

Assim, crítica não se realiza desarmada dos seus aportes históricos, do seu sentido de validade adquirido na processualidade histórica, ela está baseada nos seus referentes políticos e pedagógicos e aqui nos referimos a uma necessidade de realizar a síntese final da educação específica e diferenciada com base em uma *pedagogia histórico-crítica*.

A Pedagogia histórico- crítica se define como uma pedagogia revolucionária que luta pelo socialismo como etapa intermediária entre a sociedade capitalista e a sociedade comunista, almejando um ideal de educação baseada nas múltiplas dimensões do ser humano e em bases politécnicas. Suas concepções de ser humano, de sociedade e de conhecimento, nesta direção, são diametralmente opostas às concepções pedagógicas burguesas, de uma maneira geral.

Duas coisas definem uma pedagogia socialista, o seu projeto revolucionário para a educação e para a sociedade e a radicalidade da sua crítica que representa o que há de mais avançado do ponto de visto ontogenético e histórico, conforme discutimos em nossa abordagem metodológica. A pedagogia histórico- crítica congrega dialeticamente essas duas premissas defendendo uma educação que, nos atuais limites de transição da sociedade capitalista, tenha como horizonte "devolver a humanidade ao humano", isto é, acionar no humano a capacidade de transformação da práxis social, com as ferramentas, os resultados da sua distensão histórica como ser social: os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo. Estes conhecimentos são mobilizados em função da transformação revolucionária da realidade, como "critérios de libertação do humano".

O seio da prática social e a sua transformação são o ponto de partida e o ponto de chegada do processo educativo, de modo a que nem a prática empírica (como em uma pedagogia da prática), nem os conteúdos contextualizados (como em uma pedagogia crítico-social dos conteúdos), nem os métodos (como em uma pedagogia nova) e nem mesmo os conteúdos amorfos (como em uma pedagogia tradicional) sejam o núcleo central da pedagogia, senão a transformação da prática social, que utiliza como móbiles desse processo as demais variáveis. Por isso, trata-se de uma "superação por incorporação", uma "síntese superadora" no interior do campo pedagógico.

A ênfase nos conteúdos historicamente acumulados procura dobrar o foco para mais longe da discussão metodológica que assumiu a pedagogia com a hegemonia da escola nova até meados dos anos 60[114]. Uma apresentação mais detalhada da pedagogia histórico-crítica pode ser acessada em inúmeros trabalhos (Saviani, 2007; 2008; 2013), aqui, trataremos de pontos em específico para cobrir as pretensões desta investigação.

A primeira questão diz respeito e uma consequência do plano docente da opção pela adoção de um currículo baseado no universo cultural e de sentido dos estudantes, que é de considerar o professor como um facilitador ou mediador de aprendizagens. Tal

[114] Utiliza-se aqui o exemplo da teoria da curvatura da vara, de Lênin, para justificar a necessidade de ênfase nos conteúdos para equilibrá-los com a hegemonia das pedagogias do método.

coisa tem identidade histórica com o processo de desvalorização do magistério, que envolve outros fatores infraestruturais como valorização da carreira, remuneração, condições de trabalho e formação profissional. O papel assumido pelo professor nas pedagogias burguesas é rebaixado, não se trata mais de ser o mestre-artífice, como declara Saviani (2008; 2013), dado que seja preciso afirmar uma horizontalidade na relação com o saber dos alunos, que são, em tese, equivalentes aos do professor.

A pedagogia histórico-crítica pressupõe o exato inverso, na medida em que a relação pedagógica parte de uma desigualdade de origem para chegar a uma igualdade na chegada. Ou seja, a visão dos estudantes sobre a prática social é uma visão sincrética, isto é, caótica e desarticulada do princípio da totalidade (Saviani, 2008) e da concreticidade, sendo pensado o real apenas como empírico, imediato, aparente (Kosik, 1976). É somente procedendo por aproximações sucessivas no real, pela mediação da análise e por meio de processos de abstrações que se pode chegar a uma síntese, isto é, a uma visão sintética do mundo, que articula conhecimentos com a prática social, no sentido de compreendê-la pelos seus movimentos e suas possibilidades de transformação.

Ora, um tal princípio de movimento que oportuniza transformação está presente mesmo no primeiro Marx, quando teorizou sobre a importância da categoria movimento para uma visão materialista da história e da natureza (Marx, 2018). Nas pedagogias ativas e territorialistas, baseadas na defesa do específico e diferenciado, o movimento é contrário, parte-se de uma igualdade de saída para conduzir a uma igualdade negociada coletivamente por um princípio dialógico. Desta maneira, afirmando uma horizontalidade imediata, nega-se a possibilidade de apropriação teórica[115] do real, para afirmar a sua experiência dialógica, nega-se a aproximação pela disciplina, pela aproximação psicoativa e cultural.

As pedagogias do movimento e do oprimido, assumidamente contramarxistas, afirmam em sua defesa que a construção dos conhecimentos é uma construção social e culturalmente orientada e que não é possível dissociar educação de poder. Portanto, todo conhecimento é resultado de uma operação política parcial no interior de um universo mais amplo, representando e legitimando esse lugar. Nas palavras de Freire (1996), a educação é um ato político, não há neutralidade e não há como dissociar política de educação.

[115] Em oposição às apreensões *prático-mentais* e *mágicas.*

Por sua vez, uma *Pedagogia histórico- critica*, argumenta que educação e política, ainda que se insiram mutuamente e representem dimensões distintas da prática social, são práticas de natureza distinguível (Saviani, 2013). A educação age prioritariamente na esfera do consenso e secundariamente na esfera da força. Atua numa relação de contrários não antagônicos, cujo horizonte é o da formação pelo convencimento. Assim, numa sala de aula, professores e estudantes têm os mesmos interesses e a desigualdade de chegada precisa se constituir em uma igualdade na culminância. Na política a relação é de contrários antagônicos, que atuam prioritariamente pela força (entendida em sentido amplo) e não pelo consenso, a prerrogativa é vencer e não necessariamente convencer. Assim, reduzir educação à política e a política à educação, significa reduzir ambas a uma vala comum e difusa, a uma zona de não inteligibilidade.

Assim, some o sentido sobre um conteúdo a ser aprendido. Ele depende sempre do contexto, da situação política e não de regularidades históricas e categorias com poder de universalidade. O currículo é necessariamente flexibilizado para ser uma experiência cultural com as massas e não para elas. Se antes, a pedagogia burguesa se assumia como a pedagogia da essência, realizando processos de revolução burguesa em nome da verdade e de categorias sócio-políticas de implicação comum para o gênero humano, agora não pode fazê-lo, sob pena de perder a sua posição de classe, haja visto que "a verdade é sempre revolucionária", como afirmou Gramsci.

Assim, não importa as características do enunciado, mas a sua posição epistemológica e geográfica (Mignolo, 2005), dando vazão a uma outra premissa que está presente nas abordagens discursivas; a de que a significação última de sentido é uma impossibilidade.

A sua consequência política e histórica é a mesma que conduz ao processo de *decadência ideológica*; quanto mais diferenciadas as rotas de conhecimento e longíquio for o horizonte de categorias de implicação comum, mais a possível se torna a recomposição das classes dominantes que não atuam em consequência do futuro, uma vez que são agora, depois das revoluções burguesas, classes interessadas na manutenção do poder. Resulta disso que a transformação já não pode pronunciar a palavra "verdade", como horizonte civilizatório comum.

Ocorre que a medida do conhecimento é a história e os usos e processos reais que hegemonizam uma classe sobre a outra. E, no limite, trata-se de substituir o incômodo discurso sobre a exploração pelo discurso da cultura (Fleuri, 2003). É na história, em uma concepção histórico- dialética que realizamos a intervenção crítica sobre a relação estreita

e não aparente entre educação do campo e BNCC. Vamos, pois, ao *específico e diferenciado* como valete da dominação ideológica e curricular, do rejuvenescimento do ruralismo pedagógico (Souza, 2014) e também da hegemonia performática e contextualizadora da BNCC.

Partimos da análise também realizada por Souza (2014), de que o retorno do ruralismo pedagógico ocorre pela via o "específico" e do "diferente" das pedagogias burguesas pós-modernas na educação do campo. Esta análise guarda coerência, inclusive com as disposições dos organismos internacionais que impactam na educação dos países latino-americanos, embaladas pelo advento do movimento do *Multiculturalismo*, surgido nos EUA, no decorrer do século XX. Trata-se de colocar no centro da agenda do debate educacional o respeito e a valorização das diferenças culturais, mas sem uma crítica cerrada às estruturas do imperialismo que ajuda a ramificar tais formas de opressão.

De nossa parte, sinalizamos que o debate sobre as diferenças culturais, com a *virada pós-colonial* no campo das teorias sociais investe na categoria *Interculturalidade*, na medida em que esta se funda não nos países do assim chamado "Norte-Global", mas nas experiências dos povos indígenas e negros afro-latino-caribenhos. A condição pós-colonial ou decolonial reivindica o *locus* de enunciação como ponto de validade do conhecimento.

Walsh (2008; 2009) trata da *Interculturalidade funcional* ao modelo de oficicialização das diferenças culturais pelo Estado e de uma *Interculturalidade crítica*, que desafia as estruturas da dominação nacional para uma verdadeira valorização a afirmação das diferenças. Ressaltamos que a obra da literatura intercultural na América Latina também está embalada pelas experiências dos chamados governos progressistas das últimas décadas na América Latina, pela experiência do Estado Plurinacional da Bolívia e pela afirmação do Projeto social do Bem Viver.

O ponto de capitulação central dessas teorias, para além do seu caráter contra-revolucinário e idealista de mistificação das diferenças está na luta por políticas públicas em função do que chamam de *Refundação do Estado na América Latina*, que na prática é mais uma versão do *"desenvolvimento alternativo"* ou das *"experiências do socialismo do século XXI"*. Assim, como pode haver Interculturalidade Crítica nos marcos do Estado e afastado da concreta luta de classes? Que poder tem o debate sobre colonialidade sem tematizar o imperialismo? Essas perspectivas se aproximam dos ideais do Movimento Por Uma Educação do Campo, na medida em que a luta por políticas públicas e a

capitulação aberta da afirmação do específico e diferenciado como norma teoricamente esclarecida.

Aqui, uma vez mais é necessária uma compreensão dialética da transformação da exploração de classes em diferenças culturais historicamente construídas, precisamente quando as diferenças são problemáticas pelo peso da dominação concreta no polo do trabalho que se exerce sobre elas. Há um sentido a ser explorado para além do conceito oficial de multiculturalismo, segundo Valente (1999).

A esse respeito, cabe mencionarmos mais uma vez as concepções ecossistêmicas que embalam a UNESCO e outra instituições do imperialismo, além do fato de que os eixos do paradigma educacional do TPE são sobre educação inclusiva e educação para as relações étnico-raciais. Também o ambientalismo difuso e o veganismo de mercado assumido por muitos institutos que apoiaram a BNCC, como o Instituto Natura se faz presente na ideia de "cuidado de si, dos outros e da natureza" trazido pelas competências do Novo Ensino Médio e da BNCC no geral.

Assim, o nexo apassivador das políticas do imperialismo e que são assumidos na Educação do Campo e na BNCC procuram "manter a ilusão de que os "excluídos" estão sendo tratados de forma "diferenciada" pelas políticas públicas é uma forma de aliviar as tensões sociais e abrandar a luta de classes. Essa é "uma ideia projetada para criar um sistema de controle social pelo imperialismo sobre suas semicolônias" (Souza, 2014, p. 42).

Desta maneira, tanto políticas mais antigas como os PCN, as DCN, passando pela legislação específica e diferenciada da Educação do Campo contribuem para o clímax culturalista e pragmático da BNCC. Esta medida é um epílogo de uma longa trama institucional apresentada aos nossos olhos como *modelo de solução definitiva* (Safatle, 2016) em um momento de *exceção curricular.*

É possível recuperar ainda os discursos da diversidade e da valorização das diferenças no interior do próprio movimento liberal de contracultura de massas e mesmo nos limites conceituais da afirmação territorial da liberdade democrática e da liberdade individual. Mais uma vez ressaltamos que é a métrica do corpo-político e do hedonismo do mercado das diferenças que se alimenta o ideal da pós-modernidade (Maffesoli, 2008).

Os limites do identitarismo tem produzido práticas de negação da ciência em nome de formas ancestrais de conhecimento em uma forma de obscurantismo de esquerda e, no campo político, alimentado movimentos de extrema direita (padrão de domínio) e de esquerda liberal (padrão de contestação frágil) no Brasil e no mundo. O Movimento

Identitário foi classificado pelo Gabinete Federal para a Proteção da Constituição alemão como sendo de ideologia de extrema direita em 2019.

Uma última referência, esta mobilizada por Souza (2014) traz o próprio ideal da teoria durkheineana, que funcionou como justificação da filosofia social do capitalismo, sustentando a ideia de que a educação deveria ter características comuns a todos os indivíduos, mas também elementos específicos para formar para diferentes papéis sociais. Para atender à divisão social do trabalho, a educação não pode ser a mesma. Argumentamos que, num primeiro momento, a educação diferenciada tinha claramente a ver com a formação para os diferentes ofícios. No século XX e no século XXI a estabilização dos lugares de classe social recorre a uma gramática do respeito às diferenças.

Também Saviani (2008), de modo mais específico tratou o tema no âmbito educacional falando da esfera da legitimação dos *diferentes ritmos*, da "normalidade da anormalidade" e dos diferentes interesses como mecanismos reacionários que sustentam a hegemonia burguesa na oferta da educação da classe trabalhadora.

No Paradigma da Educação do Campo, essas premissas são assumidas como virtudes democráticas na disputa pelas políticas públicas no interior do Estado, apassivando as populações camponesas e contribuindo ativamente para um processo de *modernização conservadora* (Modonsei, 2018), e por isso, modernização em termos reacionários da Educação do Campo. Tal coisa impõe, no marco do *neoprodutivismo*, um *neoruralismo.*

Isso podemos verificar na *pedagogia do movimento*, que foi analisada no capítulo anterior, que embora faça alusões à educação socialista, privilegia a utilização de categorias pré-marxistas, privilegiando a cultura, o trabalho específico no campo e a natureza sócio-cultural do movimento que originalmente luta pela tomada da terra. Arroyo (2009; 2011; 2012), Molina (2011) e Fernandes (2005) são alguns autores do paradigma da Educação do Campo que partilham dessas bases teóricas e políticas, que estão em consonância com o projeto educativo do MST e da Via Campesina. O primeiro argumenta de forma ainda mais incisiva a valorização das culturas camponesas como construtoras do currículo (na obra *Currículo: territórios em disputa*) e na construção de outras pedagogias para outros tipos de sujeitos (na obra *Outros Sujeitos, outras pedagogias*).

Ali é possível identificar a virada pós-colonial na Educação do Campo, pois esse autor passa a trabalhar com as teorias do sociólogo português Boaventura de Sousa

Santos, cuja matriz de reconhecimento cultural para uma ciência pós-colonial consiste em "reconhecer para conhecer" (Santos, 2010), isto é, aceitar qualquer premissa cultural como válida e legitima antes mesmo de permitir-se conhecê-la a fundo e exercitar a crítica.

Trata-se de um princípio religioso, não científico, uma vez que o diálogo autoriza diferentes visões, cada uma com sua parcela específica de legitimidade. Tal princípio religioso está também presente nas práticas das místicas realizadas pelo MST e pela pedagogia freireana desde as suas bases existenciais cristãs. Na ciência, como se sabe, que postula tem o ônus da prova e a legalidade da processualidade histórica é a árbitra da História, para Marx, a ciência por excelência.

Por fim, o argumento *específico e diferenciado* autoriza uma operação curricular antidialética entre *campo e cidade*, conforme também já analisamos (na dimensão teórica) noutro capítulo do trabalho. O mundo rural à parte é uma ficção pedagógica, quando observada a totalidade social e as mediações necessárias à construção comum da exploração sobre o trabalho e da oferta de uma escolarização cada vez mais barata e rebaixada dentro da totalidade do sistema. Assim, o capitalismo avança para todos os lados, inclusive entre os povos de todo o mundo, conforme a exigência de entendimento mútuo entre os povos anunciada pela Unesco, na fase mais totalizante, que é a do imperialismo e do lucro máximo monopolista.

Segundo Bezerra Neto (2007) a proposta do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo, assim como os princípios pedagógicos assumidos pelo MST podem ser emparelhados com o *ruralismo pedagógico*, por preparar as gerações de jovens e crianças para a fixação no campo, com amor pelo trabalho no campo e pela vinculação com a terra sem pressupor "a arma da crítica e a crítica das armas", conforme asseverou Marx. A hegemonia do ruralismo pedagógico mostrou-se muito mais duradoura e travestida de novos contornos, mesmo depois das décadas de 1930 e 1940. Ali e aqui é necessária a fixação das populações camponesas para conter o inchaço nas cidades.

Por fim, é preciso afirmar que a fixação das populações no campo é uma questão econômica e política, assim como também educacional. É insolúvel na política que oferta tecnologias sustentáveis para a convivência nos espaços camponeses, sobretudo no semiárido, assim como é insolúvel em uma educação que reitere, antes que questione as atuais e antigas contradições sociais.

A grande dificuldade está colocada na dificuldade de quem não têm terra sufi ciente para produzir para atender ao mercado, ainda que existam meeiros, arrendatários

ou parceiros que sofrem cotidianamente (Bezerra Neto, 2007). A questão se coloca nas disposições e feições próprias que o modo de produção capitalista assumiu no Brasil e, em especial, para as populações camponesas.

10 – CONCLUSÕES

Esta seção apresenta as conclusões da pesquisa. Para tanto, recuperamos os seus elementos estruturantes; a questão-problema levantada e os objetivos do trabalho. Partimos do seguinte problema: quais os nexos e contradições entre a Educação do Campo e a BNCC? O Objetivo Geral foi apreender os nexos e contradições presentes entra a Educação do Campo e a BNCC. Os objetivos específicos foram: a) analisar a legislação e os fundamentos da modalidade de Educação do Campo no Brasil, enfocando a sua dimensão curricular; b) analisar as determinações sócio-educativas, a estrutura curricular e os fundamentos da BNCC e c) relacionar a legislação e os fundamentos da Educação do Campo com as determinações sócio-educativas, estrutura pedagógica e com os fundamentos da BNCC para captar seus nexos e contradições.

Os resultados da pesquisa demonstram que a Educação do Campo no Brasil se constitui como uma via de modernização conservadora, que se acosta à ideia de revolução passiva na educação brasileira. Trata-se de "um antídoto conservador à via revolucionária "por baixo", reação à iniciativa – significativa, ainda que insuficiente – das classes subalternas" (Modonesi, 2018, p. 104).

O processo de *decadência ideológica* que se mostra constante ao longo das diferentes variantes paradigmáticas da Educação do Campo. A BNCC é uma expressão de *desintelectualização programada*, decorrente do esgotamento do projeto civilizacional do capital, sendo uma expressão fática contemporânea da *decadência ideológica* e do falso antagonismo entre Educação Rural e Educação do Campo. Tal decadência ideológica é fundamentalmente desdobrada sob os auspícios do Capitalismo Burocrático, uma vez que a dinâmica desigual mas combinada do desenvolvimento capitalista em sua *fase superior* do imperialismo (Lênin, 2021), invoca a necessidade de utilização de formas de trabalho, de controle sobre a produção e de formação das populações camponesas e operárias sob os esteios da regressão civilizacional a formas semifeudais e semicoloniais (Souza, 2012) e do atraso científico e intelectual, manifestado como decadência ideológica, como anunciado desde os primeiros escritos de Marx.

Enunciadas de modo amplo, passamos a esmiunçar as conclusões da pesquisa em seu conteúdo interno. Como já muito reiterado, realizamos uma análise sobre os nexos e contradições entre a Educação do Campo e a BNCC no Brasil e o fizemos através da abordagem teórica do Materialismo histórico-dialético, procurando nesta linha, aqueles elementos de sustentação mais amplos para a montagem de um quadro de reflexões

teóricas sobre as implicações econômicas, políticas e sociais que a atual crise do modo de produção capitalista produz sobre a educação no atual momento (Safatle, 2016; Freitas, 2014; Saviani 2013), como também para entender a Via Prussiana e a história da Educação do Campo no Brasil (Sodré, 1963; Lênin, 2021; Mao Tsetung, 2008; Martín-Martín, 2007).

Essas reflexões teóricas se adensaram mutuamente para também para a análise da produção científica nacional, para a construção dos aportes metodológicos e para a formulação da nossa tese central; a de que a BNCC, erigida sob hegemonia dos reformadores empresariais da educação, tem uma relação metabólica com o processo de modernização conservadora já antes em curso na Educação do Campo no Brasil. Tal processo de modernização conservadora revigora as bases do antigo ruralismo pedagógico oriundo de meados do século XX, um século depois, no marco do neoprodutivismo (Saviani, 2007) e da hegemonia do empresariado na definição da política curricular (Freitas, 2012; 2014).

Procuramos demonstrá-lo em três níveis: histórico, legal e teórico, antes de chegarmos às mediações específicas, analisando os nexos e contradições entre Educação do Campo e BNCC. O *corpus* documental da pesquisa deu conta da legislação da modalidade educacional da Educação do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002; Parecer CNE/CEB n.3, de 18 de fevereiro de 2008; Decreto 7352, de 4 de novembro de 2010), desvelado como um novo paradigma educacional específico e diferenciado; das principais obras de referências do Movimento Por Uma Educação do Campo (Edgar Jorge Kolling, Irmão Israel José Nery e Mônica Castagna Molina; Miguel Gonzalez Arroyo); documentos oficiais escritos por entidades relacionadas a esta articulação, como o FONEC; da BNCC (BRASIL, 2019) e de documentos de apoio aos fundamentos trazidos por ela do TPE e do MPB.

Do ponto de vista histórico, apresentamos a trajetória da Educação do Campo sendo desenvolvida no interior de uma *Via Prussiana* do modo de produção capitalista no Brasil, cujo núcleo fundamental foi a contradição entre campesinato pobre e latifúndio, tendo como regularidades históricas a precarização, a flexibilização formativa e a afirmação do ideal de fixação das populações camponesas no campo.

Do ponto de vista legal, analisamos a legislação da educação do campo, emanada a partir de 2002, constatando nela princípios dos organismos internacionais do imperialismo (OCDE, UNESCO, BM, dentre outros), aliados à exaustiva defesa de uma educação de caráter *específico e diferenciado*. Esta premissa é justificada teoricamente

pelo Movimento Nacional Por Uma educação do Campo, cujas bases internas fundamentais são a *Pedagogia do Movimento*, baseada nos princípios educativos do MST, de Roseli Caldart e a *Pedagogia do Oprimido*, do educador popular Paulo Freire.

A análise demonstrou um vínculo orgânico entre a maneira como o campo da Educação Popular no período de redemocratização foi um pilar para essas formulações teóricas que embalaram uma Articulação Nacional da Educação do Campo rumo à sua oficialização, via LDB e, depois, como modalidade educacional específica e diferenciada com orientações próprias com a Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Seus nexos com os princípios contidos nas diretrizes da UNESCO cristalinos, assim como, as suas afinidades com processos de recontextualização/flexibilização curricular, argumentando uma separação entre campo e cidade, do ponto de vista territorial e epistemológico.

Uma tal separação mecânica entre campo e cidade, além da afirmação do caráter específico e diferenciado para a Educação do Campo ignorou, por um lado, a relação de totalidade dialética e o próprio funcionamento do modo de produção capitalista, como também reitera o preceito básico do antigo ruralismo pedagógico da busca pelas vocações regionais, a separação bucólica entre campo e cidade e a aprendizagem específica e diferenciada.

Por seu turno, a capilarização do empresariado brasileiro na educação pública é progressiva ao longo das últimas décadas, adotando como referência o modelo de reformas estadunidenses dos *corporate reformers*, cujos princípios de precarização da educação, flexibilização curricular e negação da ideia de uma formação ampla, geral e baseada em currículos científicos, filosóficos e literários acumulados pela humanidade, se encontram também nas bases da Educação do Campo.

Na Educação do Campo e na BNCC, a defesa dessa herança dos conhecimentos históricos é retórica e meramente testemunhal frente a um processo amplo de capitulação ativa à razão de Estado e à adesão velada ou explícita do outro às pedagogias de inspiração pós-modernas. Esta operação caracteriza o processo de *decadência ideológica*, historicamente necessária tanto aos países centrais, e aprofundados como subdesenvolvimento e dependência internacional aos semicoloniais, por um capitalismo burocrático de Via Prussiana.

No interior da BNCC, a *Pedagogia das Competências* ata um nexo fundamental entre a flexibilização curricular e a adequação das jornadas escolares às "novas" formas de trabalho desmodalizado e simplificado, também afirmando a prerrogativa da afirmação

das aprendizagens diferenciadas para os sujeitos diferenciados. Ali é possível captar novas formas de mediação para o emprego das competências educacionais, a saber, o seu caráter *sócio-emocional* e a defesa da gestão de talentos, performatividade, cosmopolitismo, adesão acrítica à assim chamada sociedade da informação, das TICS e ajustamento ao mundo do trabalho cada vez mais precário, cuja sorte não escapam campo nem cidade.

Diante de tudo o que foi analisado sobre a Educação do Campo, em seus fundamentos e textos legais, assim como do conteúdo interno da BNCC e da influência dos reformadores empresariais da educação, fomos demonstrando ao longo do caminho os nexos e contradições entre a modalidade educativa e o documento curricular.

Nessa altura final, é necessário que façamos uma síntese histórico-crítica dos pontos mais importantes que estruturam a relação entre Educação do Campo e BNCC. Uma tal síntese histórico-crítica, como reiterado, recorre à tradição marxista que foi mobilizada no trabalho, enfatizando a sua formulação educativa mais avançada, expressa na pedagogia histórico-crítica, como horizonte de crítica, análise científica e transformações revolucionárias na educação.

Assim, o objetivo da síntese consiste, uma vez mais, em atar as pontas das questões levantadas em diferentes frentes do trabalho. Desde uma perspectiva histórica, com o movimento de articulação em torno de uma Educação do Campo no Brasil, seus antecedentes e dispositivos legais específicos e a sua base teórica. Do mesmo modo, os antecedentes das influências das reformas neoliberais na educação, a BNCC e os seus sujeitos, concepções e estrutura curricular.

Aqui, a primeira questão a ser levantada é que o processo de molecularização da hegemonia neoliberal no campo educacional brasileiro e o sentido da modernização assumido pelas reformas educacionais apontam para uma via conservadora, apassivadora e que impõe à política educacional e curricular a flexibilização como “regra de ouro”.

Um tal regime de flexibilização recorre a suas estratégias fundamentais, uma de vinculação liberal da educação com os interesses da vida contemporânea, sintonizados com o mundo do trabalho com relações cada vez mais erodidas, pela hegemonia do trabalho simplificado e desmodalizado (Antunes, 2018) e a outra pela afirmação do *específico e diferenciado* como agente educativo particular, sem nenhuma vocação de implicação comum que chega, ao fim e ao cabo, ao mesmo solo pragmático, mistificador e maleável para os interesses da dominação do capital em pleno processo de *decadência ideológica* burguesa (Coutinho, 2010b).

Analogamente, no campo econômico a “regra de ouro” determina que os entes federados não realizem operações de créditos (nomeadamente dívidas) que ultrapassem o valor corrente das suas despesas de capital (investimentos), como uma prerrogativa para pagar despesas correntes como salários, Previdência Social e benefícios assistenciais a uma parcela significativa da população. As reformas sociais que foram implementadas pós- 2016 afirmam uma etapa mais agressiva do pacto fiscal assinado pelo Brasil, que segue o seu curso indiferente às diferentes gestões governamentais, como é o caso do “teto de gastos” do governo Bolsonaro e o “Novo arcabouço fiscal” do governo Lula.

A crise orgânica do capital, que impõe uma desestruturação da harmonia entre as demandas e os ritmos da base superestrutural do Estado. As reformas assumem ainda mais severidade nos países semicoloniais e a arena de decisões curriculares e de regulação educacional estão aí colocadas.

Não por outra razão, temos vindo a afirmar na pesquisa que o empresariado brasileiro possui as suas peças educacionais instaladas na estrutura do Estado, através do CONSED, UNDIME, MEC e CNE. A frente matricial desse processo foi a BNCC, uma vez que ela articula, aglutina e cria um regime de segurança jurídica para o processo de desfiguração das garantias constitucionais em educação, alimentando estruturalmente as reformas que se seguirão a ela. Revela, assim, o seu sobrepeso e a sua influência de corte nacional, reconfigurando as etapas da escolarização no Brasil e mesmo o Ensino Superior, como demonstrado.

Do mesmo modo, assim como nos processos que culminaram com uma via de desenvolvimento brasileiro com similitudes de uma *Via Prussiana*, a crise permanente nos governos provisórios, como avaliou Marx, em ocasião da crise na Inglaterra e a Constituição britânica de 1855, impõe sempre pactos regressivos em âmbito educacional; a derrocada histórica do individualismo burguês e de seu projeto civilizador, marcado como *decadência ideológica*, também rebaixa a formação das classes exploradas e oprimidas. O terreno político onde tais terrenos acontece, é, portanto, expressão de uma *modernização conservadora*.

Desta maneira, e considerando ambos os contextos (Educação do Campo e BNCC), a via prussiana conduziu a apassivamentos e regressões de ordens variadas, como estratégia de contenção ideológica e política dos impulsos nacional- populares (Modonsei, 2018) em educação.

Tal coisa é demonstrada em primeiro plano pelo alinhamento estrutural dos fundamentos teóricos e da disposição curricular da Educação do Campo em todas as

etapas da escolarização básica. Assim, é no âmbito do "reformismo pelo alto", com as agências multilaterais do imperialismo e com a hegemonia pedagógica das pedagogias neoescolanovismas e neotecnicistas que a modalidade foi oficializada. O seu contraponto à BNCC é sempre muito residual e pontual (com o argumento da externalidade e mesmo da contenção relativa dos fluxos das diferenças culturais no currículo).

O reformismo pelo alto encontra o seu terreno social correspondente com a experiência histórica das experiências de social-democracia na América Latina, hegemonizadas pelo *Lulismo* no Brasil, como um conjunto de acordos como *sistema de freios duplos* (Safatle, 2017), mantendo a dinâmica atrofiada, atrasada e permanentemente subdesenvolvida no campo social e educativo brasileiro.

Não por outra razão, a experiência dos reformadores empresariais no Brasil recorre à disputa dos fundos públicos e a um processo de desconstitucionalização do já frágil pacto de redemocratização da década de 1980, além da entrada ativa dos monopólios na agenda da educação com a supervisão do *Estado como cliente* e indutor.

Um dos aspectos integrantes de uma revolução passiva é o seu caráter reacionário e contrarrevolucionário, seja passivo ou ativo, que expressa uma linha burocrática ideológica na cultura e na arena de formação de consensos educacionais rebaixando o horizonte educativo, sobretudo da juventude pobre brasileira. Assim, a escola vai aprofundando a sua marca de contenção e disciplinamento da pobreza (Algebaile, 2009), justificando a ideia de território educativo que, por toda parte, produz desobrigações públicas e mistificação das políticas de contenção.

Por sua vez, no plano teórico, as pedagogias baseadas em epistemologias territorialistas atualizam o princípio democrático do escolanovismo pela via do específico e diferenciado, enquanto camponês, cujo universo econômico, social e educacional se contrapõe de forma antidialética ao mundo citadino. Tal operação denuncia um assim chamado *currículo urbanocêntrico*, como se ele não fizesse parte de um projeto educacional comum de rebaixamento civilizacional para campo e cidade.

Por sua vez, as competências são a culminância histórica e de exceção curricular de um processo histórico que sempre utilizou a flexibilização como mecanismo de recomposição da hegemonia das elites (Saviani, 2008). Tal processo também se faz presente na Educação do Campo, que adota os itinerários formativos e o currículo por eixos e objetos e áreas de conhecimento como culminância atualizada para o antigo projeto de interdisciplinaridade precarizada, defendida por liberais de esquerda e de direita. No campo do conhecimento, retira-se a centralidade das disciplinas científicas e

dos seus produtos históricos na forma de conhecimento elaborado. Assim, caminha a arena de influência político-curricular: "aprender a empreender" e a defesa do específico e diferenciado como medida social do conhecimento.

Todavia, "o sertão é o mundo", disse o imortal das letras, João Guimarães Rosa. Sua voz mostrava, através do sangue, da terra e das muitas vias tortuosas do mundo vaqueiro, as perplexidades que poderiam ser captadas universalmente pelo gênero humano. Mostrava-se o sertão no mundo e o mundo no sertão, de modo que, se a universalidade das suas relações dependia do chão sertanejo que só poderia estar ali como lugar historicamente determinado e com suas relações históricas necessárias; era também por lhe escaparem por todos os lados que se caracterizava. Por saltarem à escala do aparente e do imediato as suas relações. Por serem parte de um todo diverso, mas indiviso; múltiplo, mas coeso.

O terreno árido da história da oferta de educação precarizada para as populações camponesas está inserido em uma processualidade histórica da subsunção real do polo do trabalho ao polo do capital, assumindo também formas desiguais e combinadas de desenvolvimento com os territórios urbanos. A sua transgressão, como critério de libertação, não pode deixar de prescindir de "dominar o que os dominadores dominam" (Saviani, 2008), sob pena de reproduzir no campo formas pedagógicas fetichistas e culturalmente consoladoras ou daquilo que se poderia chamar de uma pós-modernidade lúdica. Disse Marx (2004), que a crítica materialista se estabeleceu para tirar as flores dos grilhões que prendem os trabalhadores; não para que vejam sem flores os grilhões, mas para que, sem os grilhões, possam colher uma flor viva.

Assim, as contradições do Paradigma da Educação do Campo com a BNCC são pontuais e se colocam mais no campo dos modos de aplicação do que na ossatura que os sustenta. Os seus nexos, por sua vez, orgânicos e encontram na base pedagógica, legal e história o mesmo horizonte de pacificação, modernização conservadora e flexibilização da formação educacional. Para usar uma expressão cubana; "no és lo mismo, pero és igual[116]".

A perspectiva histórico-crítica nos ofereceu os elementos fundamentais para a crítica, sem os quais não poderíamos identificar o padrão empresarial das competências e o padrão específico e diferenciado da Educação do Campo, como movimentos dúplices de uma mesma razão. Desta forma, as bases teóricas do paradigma empresarial funcionam

[116] "Não é o mesmo, mas é igual".

como valetes nominais da perspectiva pedagógica burguesa, enquanto que as bases do Paradigma da Educação do Campo são valetes não nominais daquela perspectiva. No limite, pedagogias burguesas, mas definidas negativamente, nos seus fundamentos, nas suas renúncias e nas suas aspirações mais subterrâneas e menos aparentes e declaradas.

Mais ainda, assinalamos a compreensão da *Pedagogia das Competências* como a consequência necessária da adequação pedagógica aos ritmos do mundo do trabalho simplificado e desregulamentado, justificada na ideia de reconhecer as especificidades e contextualizar a escola com a vida dos jovens, venham de onde vierem.

Outros estudos se colocam em possibilidades abertas a partir deste que agora concluímos; desde uma análise que envolvam os sujeitos sociais e institucionais da BNCC, estejam eles na área de influência e de decisão curricular, ou mesmo no chão das escolas públicas do campo e da cidade. Com esta síntese geral dos estruturantes da pesquisa, da sua tese central e das implicações dos dados levantados, concluímos o nosso trabalho; para repetir o imortal, “aqui a estória se acabou. Aqui, a estória acabada. Aqui, a estória acaba”.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos** Rio De Janeiro: LAMPARINA, 2009.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

ALVES, Giovani Antônio Pinto. Toyotismo, **Novas Qualificações e Empregabilidade**: Mundialização do Capital e a Educação dos Trabalhadores no Século XXI. *Educação* (UFAL), Macéio, v. 10, n. 16, pp. 61-76, 2003ALVES, Nilda. **Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014.

AMORIM, F. C. L.; ALMEIDA, Moises Diniz de. . A política de capitalização latifundiária da reforma agrária no Vale do Rio São Francisco: um estudo no projeto de assentamento Catalunha (PE, Brasil, 1980-1998). **Revista de História da UEG** , v. 04, p. 83-96, 2015.

ANTUNES, RICARDO**. O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES-ROCHA, M. I; HAGE, S. M. **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011. **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARAUJO, Matheus Alexandre & PEREIRA, Vanessa dos Santos. **Rupturas, neogolpismo e América Latina**: uma análise sobre Honduras, Paraguai e Brasil. R. Katál., Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 125-136, jan./abr. 2018.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARRUDA, F. A mistificação burguesa do campo e a atualidade da revolução agrária. A Nova Democracia, Rio de Janeiro, n.1, jul./ago. 2002. Disponível em: <http://www.anovademocracia.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1447&Itemid=105&limit=1&limitstart=0>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BARBOSA, M. C. et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIROS, Débora. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. In: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Caxambu, **Anais...,** 2017.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. Aspectos da educação rural no Brasil, frente aos desafi os educacionais propostos pelo MST. **HISTEDBR** on-line, Campinas, n.26, p.130-143, jun. 2007.

BOFF, L. **Saber Cuidar:** ética do humano - compaixão pela terra. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BORGES, H. S. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. *Decreto 7352, de 4 de Novembro de 2010.* (**Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**).

BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB N° 23, de 12 de Setembro de 2007* (**Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo).**

BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB N° 36 de 4 de 12 de 2001***. (institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**)

BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer N° 3, de 18 de Fevereiro de 2008*.

(**Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**).

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB* n. 1, de 3 de Abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**.

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução Nº 2, de 28 de Abril de 2008***. (Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**).

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2010.*(**Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**.)

BRASIL, Ministério da Educação. ***Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*** – SECAD, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação.*Parecer CNE/CEB N° 21 de 5 de junho de 2002* (**Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais**).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Decreto 7352, de 4 de Novembro de 2010**. (Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA).

BRASIL. **Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016.** Regulamenta o disposto no inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal, disciplinando o terrorismo, tratando de

disposições investigatórias e processuais e reformulando o conceito de organização terrorista; e altera as Leis n º 7.960, de 21 de dezembro de 1989, e 12.850, de 2 de agosto de 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 3/2008**. Assunto: Reexame de Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.** Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução CEE/PE N°2 de 31 de Março 2009**. (Institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de Ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco).

BRASIL. Resolução CNE/CEB N° 2 de 28 de Abril de 2008 **Assunto: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo.** Brasília, 2008

CAETANO, Maria Raquel. **Reformas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: relações entre o público e o privado. In: 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Caxambu, **Anais...,** 2019.

CALDART, R. S. A escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, R. S. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, R. S et al. (Orgs.). Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da literatura em educação do campo. s.l. Expressão Popular, 2010. p. 63-83.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do Livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005. causas, efeitos e o caso brasileiro. **Revista de Economia Política**, vol. 30, nº 2 (118), pp. 219-232, abril-junho/2010.

causas, efeitos e o caso brasileiro. **Revista de Economia Política**, vol. 30, nº 2 (118), pp. 219-232, abril-junho/2010.

CHASIN, J. **O integralismo de Plínio Salgado**: formas de regressividade no capitalismo hipertardio. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

Chaves, Rodolfo de J. Chaves. **A CONFIGURAÇÃO DO LATIFÚNDIO NO BRASIL À ÉPOCA DA ACUMULAÇÃO PRIMITIVA,** s/d

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista categorias e leis da dialética.** Alfaomega, 1982.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: BRAGA, Ruy; OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele Saliba. **Hegemonia às Avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010a.

COUTINHO, Carlos Nelson**. Cultura e sociedade no Brasil**: ensaios sobre ideias e formas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DAVIES, Niciolas. A POLÍTICA EDUCACIONAL NOS GOVERNOS DO PT: CONTINUIDADES OU DESCONTINUIDADES EM RELAÇÃO AOS DO PSDB? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 67, p. 39-52, mar2016.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, Luis Fernandes**. A arte do disfarce**: BNCC como gestão e regulação do currículo. RBPAE - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.

DUARTE, N.**Vigotski e o "aprender a aprender**": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**: Crítica da ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

ENGELS, Frederick. **Revolução e contrarrevolução**. "Avante!" – Edições Progresso Lisboa – Moscovo, ENGELS, Frederick. Revolução e contrarrevolução. Obras Escolhidas em três tomos, Editorial"Avante!", 2007.

ENGELS, Friedrich. **A marca**. Revista Crítica Marxista, documentos: 2006.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FACCIO, S. F. A educação do campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 195-206.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, Brasília, **Anais.**.., 2005.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. v. 5. Brasília: Ministério Do Desenvolvimento Agrário, 2004.

FILHO, Osterne Nonato Maia; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos; CHAVES, Hamilton Viana; FURTADO, Luís Távora. O princípio da contextualização na reforma do ensino médio no Brasil: em busca de uma leitura ontológica. **Educação Unisinos**, vol. 22, núm. 2, pp. 185-193, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, Aiman Jorge Henrique. LENIN, LUKÁCS E AS ORIGENS DA CATEGORIA DE "VIA PRUSSIANA". **XIII Evento de História da Anpuh**: ensino, direitos e democracia. Santa Cruz do Sul, 2016.

Freire, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed.São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **O homem que amava intensamente**. Entrevistador: Carlos Alberto Torres. Revista Pedagógica Pátio, v.1, n.2, ago./out. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papirus, 11° edição 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL**: da incompreensão teórica ao oportunismo onguista. Singa 2017. Geografia das Redes: Mobilização Social na América Latina, 2017.

Freitas, Luiz Carlos de. **A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL**: da incompreensão teórica ao oportunismo onguista VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária GT 6 – Debatendo a(s) reforma(s) agrária(s) e os assentamentos rurais, 2017.

FREITAS, Luiz 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.

FREITAS, Luiz 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

GIGANTE, Camila Costa; RODRIGUES, Phelipe Florez. **Base/Comum/Nacional**: a busca pela universalização na BNCC. In: 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Caxambu, **Anais...,** 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Altas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. ***Educação não-formal e cultura política***. São Paulo: Cortez, 1999.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 14. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.

GRAMSCI, Antonio. A formação dos intelectuais. *In*: GRAMSCI, Antonio**. Cadernos do Cárcere.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

GROSFOGUEL, R. Para **descolonizar** os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **O regime econômico colonial**: feudalismo ou capitalismo & A Sesmaria. In. STEDILE, João Pedro (org.). A questão agrária no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro Séculos de Latifúndio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GUZMÁN, A. **Guerra popular en el Perú: el pensamiento Gonzalo**. Barcelona: Ediciones Bandera Roja, 1989.

GUZMÁN, A. La problemática nacional: discurso pronunciado no Sindicato de Docentes de Huamanga. Lima, 1974.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica**: Marx e o Capital no Século XXI,. São Paulo: Boitempo, 2018.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2004.

HOLZ, H. H.; KOFLER, L.; e ABENDROTH, W**. Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

Ilya Prigogine, **O Fim das Certezas** - *Tempo, Caos e Leis da Natureza* (Editora UNESP, São Paulo, 1996

JAMESON, Frederik. Marxismo e Pós-Modernismo [1989]. In: **A Virada Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KOLLING, E.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999

KONDER, Leandro. **O marxismo na batalha das ideias**. 2 ed. Expressão Popular: São Paulo, 2009.

KOSIK, Karel**. Dialética do concreto**. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konnstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99

LENIN, Lenin, Vladimir Ilitch. **Democracia e luta de classes**: textos escolhidos. São Paulo: **Boitempo**, 2019

LENIN, Lenin, Vladimir Ilitch. **El programa agrario de la socialdemocracia em la primera Revolución Rusa** 1905 - 1907. Moscou: Editorial Progresso, s/d.

LENIN, Lenin, Vladimir Ilitch. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. São Paulo: Abril Cultural, 1982b.

LENIN, Lenin, Vladimir Ilitch. **Obras escolhidas em três tomos**. São Paulo: Alfa Omega, 1982a

Lenin, Vladimir Ilitch. **Obras completas**. 5. ed. Moscú: Progreso, 1985. t.27.

Lenin, Vladimir. Ilitch. **Imperialismo**, fase superior do capitalismo. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

Lenin, Vladimir. Ilitch. **Obras escolhidas em três tomos**. Lisboa-Moscou: Avante!-Progresso, 1977, vol. I.

LESSA, Sérgio. **Lukács e a ontologia**: uma introdução. Revista Outubro. Edição 5, 2001.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, Kátia. **A Obra Sociológica de Florestan Fernandes. IN: Capitalismo Dependente e Contrarrevolução Preventiva**. 6O. COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 2009, Campinas. Anais, p 1-9.

LÖWY, Michael. **A teoria do desenvolvimento desigual e combinado**. In Outubro, n. 1, 1998, p. 73-80.

LOWY, Michel. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975

LUKÁCS, G. **El assalto a la razón**. Barcelona: Grijalbo, 1968.

LUKÁCS, Gyorgy. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, György. Marx e o problema da decadência ideológica. In: LUKÁCS, György. **Marxismo e teoria da literatura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968b.

LUKÁCS, Gyorgy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada presente. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACEDO, Edilene Nunes de. **A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA CIDADE DO RECIFE SOBRE AS DIRETRIZES NORMATIVAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**. Dissertação de mestrado. Recife: O autor, 2018.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum**: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014b.

MACEDO, Roberto Sidnei.ATOS DE CURRÍCULOS: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013

MACHADO; Luiz Carlos Pinheiro; FILHO, Luiz Carlos Pinheiro Machado. **A dialética da agroecologia**.: contribuição para um mundo com alimento sem veneno. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

MAGALHÃES, Fernando. **10 lições sobre Marx**. 6.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MANACORDA. Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAO TSETUNG. **Notas del presidente Mao sobre capitalismo burocrático**. 2.ed. Lima: Ediciones Alborada, 2008.

MARINGONI, Gilberto; MEDEIROS, Juliano (org). **Cinco Mil Dias:** o Brasil na era do lulismo. 1ª ed. São Paulo: Boitempo/Fundação Lauro Campo, 2017, pp.117-130.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. Petrópolis: Vozes/ Buenos Aires: Clacso, 2000. Ediciones Era, México, 1991.

MARTÍN MARTÍN, Victor O. **El papel del campesinado el la transformación del mundo atual**. Málaga: Zambra, 2007a.

MARTÍN MARTÍN, Victor. **Teoria e prática das guerras camponesas no marxismo do século XXI.** Campinas: UNICAMP, V Colóquio do CERMARX, novembro de 2007b.

MARTINS, A. S. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil Contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARX, Karl. **A guerra civil na França.** São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 3 ed. São Paulo/; Boitempo, 2013a.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Diferença entre a filosofia da natureza de Demócrito e a de Epicuro**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MARX, Karl. **Grundrisse.** São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011c.

MARX, Karl. **O Capital** – Livro III – O Processo Global da Produção Capitalista. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013c.

MARX, Karl. **O capital:** Livro II. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. Marx-Engels Werke, Berlim, Dietz Verlag, - especialmente vols. 5, 6, 7 (**artigos da Nova Gazeta Renana e da Nova Gazeta Renana - Revista**) e vol. 17 (A Guerra Civil em França e os dois Esboços Preparatórios). artigos da Nova Gazeta Renana e da Nova Gazeta Renana - Revista) e vol. 17, 1959.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO, Alessandro de. Cosmopolitismo e performatividade como categorias das reformas educativas neoliberais: fundamentos para uma análise da BNCC. In: 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Caxambu, **Anais...,** 2019.

MELO, Maria José de. Transposição do rio São Francisco e renda fundiária: uma análise da propriedade camponesa do Alto Paraíba-PB. 2020. 264 f. **Dissertação.**

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

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIGNOLO, W. D. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorias postcoloniales. **Revista chilena de literatura**, Coimbra, 2005.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro n 34, p. 287-324, 2008.

MODONESI, Massimo. **Revoluções passivas na América Latina**. Revista Outubro, n. 30, maio de 2018

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In: BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; MUNARIN, A.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do Campo:** reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da educação do campo.** Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da educação no MST. São Paulo, 1996.

MUELLER, Eduardo Ribeiro. **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESENCONTROS E CONTRADIÇÕES CUIABÁ-MT.** Tese de Doutorado. Cuiabá: o autor, 2018.

NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Dissertação de Mestrado. Recife: O autor, 2019.

NEMLM, Núcleo de Estudos Marxismo- Leninismo- Maoísmo. **NEMLM – 'Friedrich Engels: a fundação do Comunismo, a sistematização do Marxismo e a Revolução Democrática, 2022.**

NETTO, José Paulo. **lntroduçao ao estudo do método de Marx** I José Paulo Netto. - 1.ed.- Sao Paulo : Expressao Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. Pósfácio. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **Estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

NEVES, V. **Democracia e revolução**: um estudo do pensamento político de Carlos Nelson Coutinho. Tese (doutorado): UFRJ, 2016.

OLIVEIRA, Francisco de. Crítica à razão dualista. In OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista / O ornitorrinco**. São Paulo, Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia às avessas. In: BRAGA, Ruy; OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele Saliba. **Hegemonia às Avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele Saliba. **Hegemonia às Avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010

OLIVEIRA, M. A. de. As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Curitiba, UFPR, setor de educação, **Tese**, 2008.

OREIRO. José Luis. FEIJÓ, Carmen A. Desindustrialização: conceituação,

ORSO, Paulino José. A educação em tempos de golpe, ou então, como avançar andando para trás. ***Germninal*: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, pp. 50-71, abr. 2017. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/issue/view/1271/showToc.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PANHO, Guilherme. **AS ARTES VISUAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

PERRENOUD, P. **Avaliação**: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar**. Madrid: Morata, 2009

QUIJANO, A. Colonialidade do poder. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padroni zados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RÊGO, W. D. L. "Questões sobre a noção de via prussiana" in: ANTUNES, Ricardo (org.) **Lukács, um Galileu no século XX**. São Paulo: Boitempo, 1996.

ROCHA, Nathállia Fernandes Egito**. Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica**: analisando os fios condutores"João Pessoa Rio de Janeiro: a autora, 2016.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. A política de centralização curricular na BNCC e na Base Nacional Comum para a formação de professores. In: 30ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Caxambu, **Anais...,** 2019.

ROMÃO, José Eustáquio. **Escola cidadã no século XXI**. Disponível em: <http://www.unopar.br/2jepe/escola_cidada.pdf>.

ROMÃO, José. Eustáquio **Pedagogia dialógica**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. Brasil: **Neoliberalismo versus Democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAFATLE, Vladimir. **Cinismo e falência da crítica**. São Paulo: Boitempo, 2008

SAFATLE, Vladimir. **Só mais um esforço.** São Paulo: Três Estrelas, 2017.

SAFATLE, Vladimir. **Uma esquerda que não teme dizer seu nome**. São Paulo: Três Estrelas, 2016.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamentos, 1987.

SANTOS, Joana Ribeiro da; ROSA, Rebeca Silva Brandão. As migrações e as redes educativas para 'fazerpensar' questões curriculares e a BNCC. In: 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Caxambu, **Anais...,** 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 23.ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, DERMEVAL. **Pedagogia Histórico-Crítica** primeiras aproximações. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017

SHULGIN, Viktor Nikholae Vich. **Rumo ao politecnismo**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA. Filipe Gervásio Pinto da. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar: um olhar através das Epistemologias do Sul**. Recife: O autor, 2015.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador.1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A Formação Histórica do Brasil**. 2 ed. Editora Brasiliense, Rio de Janeiro, 1963.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SOUZA. Marilsa Miranda de. **CAPITALISMO BUROCRÁTICO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA OCIDENTAL: SEMICOLONIALISMO E SEMIFEUDALIDADE.** *Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente*, *Humaitá*, LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA Ano 5, vol IX, Número 2, Jul-Dez, 2012.

TYLER, Ralph Willian. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre, Globo, 1974.

VALENTE, A. L. **Educação e diversidade cultural**: um desafio da atualidade. São Paulo: Moderna, 1999.

VALLA, J. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VILHENA JÚNIOR, W. M.; MOURÃO, A. R. B. Políticas públicas e os movimentos sociais por uma educação do campo. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-194.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista educação intercultural hoje em América Latina**, La Paz, Bolívia, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, jul-dic 2008.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.