

**OS IMPACTOS DA BNCC NAS
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO
CAMPO E NOS PROJETOS
EDUCATIVOS DAS ESCOLAS
FAMÍLIAS AGRÍCOLAS**

**THE IMPACTS OF COMMON
CURRICULAR NATIONAL BASE
(BNCC) ON FIELD EDUCATION
POLICIES AND EDUCATIONAL
PROJECTS OF AGRICULTURAL
FAMILY SCHOOLS**

**LOS IMPACTOS DE BNCC EN LAS
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN DE
CAMPO Y EN PROYECTOS
EDUCATIVOS DE LAS ESCUELAS
FAMILIAS AGRÍCOLAS**

Resumo: Este artigo faz uma análise dos possíveis impactos da BNCC na proposta pedagógica e curricular das escolas do campo, principalmente das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). É fruto das discussões com as Escolas Famílias do Piauí, através do Projeto de Extensão “Educação do Campo e Pedagogia da Alternância”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (NUPECAMPO/UFPI). As reflexões coletivas desenvolvidas acerca dos princípios políticos e pedagógicos que fundamentam a Base Nacional, em diálogo com os pressupostos teóricos e epistemológicos da Educação do Campo, apontam que a BNCC traz inúmeros desafios à consolidação da política de educação do campo, uma vez que se concentra no desenvolvimento de competências e habilidades atreladas aos interesses do capital, em detrimento de uma sólida formação teórico-prática que favoreça a compreensão crítica da realidade. Além disso, propõe um currículo associado à reprodução de conhecimentos deslocados dos territórios e contextos dos educandos e educadores, bem como da diversidade de saberes e práticas culturais construídos historicamente pelos camponeses.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Currículo.

Recebido em: 10/03/2021

Alterações recebidas em: 16/05/2021

Aceito em: 16/05/2021

Publicação em: 09/06/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.

2021v14n2.58092

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Elmo de Souza Lima

Doutor em Educação

Professor da Universidade Federal do
Piauí, Brasil.

E-mail: elmolima@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8102-2062>

Como citar este artigo:

LIMA, E. S. OS IMPACTOS DA BNCC NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E NOS PROJETOS EDUCATIVOS DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58092>.

Abstract: This article analyzes the possible impacts of BNCC on the pedagogical and curricular proposal of rural schools, mainly of the Agricultural Family Schools (EFAs). It is the result of discussions with the Agricultural Family Schools of Piauí, through the Extension Project: “Education of the Field and Pedagogy of Alternation”, developed by the Center for Study and Research in Rural Education (NUPECAMPO / UFPI). The collective reflections developed on the political and pedagogical principles that underlie the National Base, in dialogue with the theoretical and epistemological assumptions of Rural Education, point out that BNCC brings numerous challenges to the consolidation of rural education policy, since it concentrates in the development of competences and skills linked to the interests of capital, to the detriment of a solid theoretical and practical training that favors a critical understanding of reality. In addition, it proposes a curriculum associated with the reproduction of knowledge displaced from the territories and contexts of students and educators, as well as the diversity of cultural knowledge and practices historically constructed by rural people.

Keywords: Rural Education. Pedagogy of Alternation. Curriculum.

Resumen: Este artículo analiza los posibles impactos de la BNCC en la propuesta pedagógica y curricular de escuelas de campo, principalmente las Escuelas de Agricultura Familiar (EFAs). Es el resultado de discusiones con las Escuelas Familias de Piauí, a través del Proyecto de Extensión “Educación Rural y Pedagogía de Alternancia”, desarrollado por el Centro de Estudios e Investigaciones en Educación Rural (NUPECAMPO / UFPI). Las reflexiones colectivas desarrolladas sobre los principios político-pedagógicos que sustentan la Base Nacional, en diálogo con supuestos teóricos y epistemológicos de Educación en el Campo, señalan que la BNCC planteó numerosos desafíos para la consolidación de la política de educación del campo, visto que concentra un desarrollo de competencias y habilidades unidas en interés del capital, en detrimento de una sólida formación teórica y práctica que favorezca una comprensión crítica de la realidad. Además, propone un currículo asociado a la reproducción de saberes desplazados de territorios y contextos de estudiantes y educadores, ya que ofrece una diversidad de saberes y prácticas culturales construidas históricamente por los campesinos.

Palabras-clave: Educación Rural. Pedagogía de la alternancia. Currículum.

1 INTRODUÇÃO

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2017, os estados e municípios passaram a elaborar novas diretrizes políticas para orientar o processo de reformulação do currículo das escolas públicas e privadas, buscando adequá-lo aos princípios políticos e pedagógicos que norteiam a nova política curricular no país, atrelados aos ideais neoliberais¹ e aos interesses do capital.

Neste contexto, acompanhamos com preocupação as ações das secretarias estaduais e municipais de educação com relação à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente nas escolas do campo, sem uma avaliação crítica acerca dos prejuízos que esta política curricular pode trazer para a formação de milhares de crianças e jovens que têm a escola pública como uma das principais fontes de formação cultural, política, social e científica.

Os processos de reorientação curricular são complexos e exigem um cuidado ético-político das instituições de ensino, pois dizem respeito à definição e /ou revisão dos princípios políticos e pedagógicos que nortearão o projeto de formação da instituição, principalmente quanto ao projeto de sociedade em construção e ao perfil dos/as educandos/as, principalmente com relação à visão que estes terão do

¹ O neoliberalismo é um movimento político-filosófico que se contrapõe ao projeto do Estado de Bem-Estar Social, pregando a intervenção mínima do Estado na economia, deixando que o mercado seja autorregulador. A partir da década de 1990, a teoria neoliberal passou a exercer forte influência nas políticas educacionais. Sob o controle das organizações multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outros) impuseram a criação dos sistemas nacionais de avaliação de desempenho, as reformas curriculares, as novas formas de gestão dos sistemas de ensino com o intuito de exercer o maior controle sobre o sistema educacional, principalmente com relação à formação mínima do cidadão voltada ao desenvolvimento de capacidades que atendam aos interesses do mercado capitalista. Por outro lado, reduziram o investimento público em educação, abrindo espaço para o avanço da iniciativa privada. (NETO; RODRIGUEZ, 2007).

mundo e como nele irão atuar.

Em virtude disto, causa ainda mais preocupação quando nos deparamos com a forma aligeirada com que as secretarias estaduais e municipais de educação têm conduzido este processo de implantação da BNCC, sem ampliar o diálogo com as escolas e os profissionais da educação no sentido de fazer um debate mais amplo, para uma compreensão sobre os significados políticos, pedagógicos e ideológicos que permeiam este processo de flexibilização das propostas curriculares das escolas.

No caso da Educação do Campo, o Movimento de Educação do Campo² construiu, nas últimas décadas, um arcabouço teórico e pedagógico associado às lutas dos camponeses e dos movimentos sociais, voltados à elaboração de projetos educativos comprometidos com a formação crítica e com a transformação social deste território. Inspirados nos ideais políticos da pedagogia socialista (PISTRAK, 2003), da Pedagogia do Movimento (CALDART, 2012), e no pensamento freireano (FREIRE, 2005), os projetos de Educação do Campo são concebidos a partir das especificidades socioculturais, política e econômica deste território e dos conhecimentos e saberes produzidos coletivamente pelos camponeses.

Diante deste contexto, os educadores e movimentos sociais precisam compreender que está em jogo a permanência ou não de um projeto de educação comprometido com a transformação social, construído a partir das lutas dos movimentos sociais, através do esforço de vários sujeitos e organizações que ousaram pensar numa pedagogia que pudesse se contrapor ao modelo de educação tradicional e autoritário.

A partir dos desafios impostos pela BNCC para as escolas do campo, o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (NUPECAMPO), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), desenvolveu o Projeto de Extensão: “Educação do Campo e Pedagogia da Alternância”, em parceria com a Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI), com o intuito de aprofundar os estudos sobre os princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, buscando evidenciar as tensões/contradições entre os pressupostos teóricos que norteiam os projetos educativos desenvolvidos nas EFAs e os princípios políticos e ideológicos que fundamentam a BNCC.

Em meio a estas discussões, este artigo foi construído com o intuito de compartilhar as análises e reflexões desenvolvidas pelos educadores e movimentos sociais acerca dos possíveis impactos da BNCC na proposta pedagógica e curricular das escolas do campo, principalmente das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

2 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS

Sob a influência política e econômica de organismos internacionais (Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, dentre outras) e das principais corporações privadas brasileiras (Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, entre outras.), o governo brasileiro aderiu ao projeto de reformulação da política de currículo associado à constituição de uma Base Nacional Comum Curricular que deve orientar a construção das propostas pedagógicas das escolas brasileiras em todo o território nacional.

Amparado nos discursos associados à melhoria da qualidade da educação, o Conselho Nacional da Educação (CNE) aprovou, em dezembro de 2017, a resolução que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e, em dezembro de 2018, aprovou a resolução que institui a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2017a; 2018). De acordo com as

² O Movimento Nacional da Educação do Campo é constituído por um conjunto de movimentos sociais (MST, MAB, MPA, CONTAG, RESAB, entre outros.) e algumas instituições ligadas às lutas do campo (principalmente pela reforma agrária, o combate ao latifúndio e ao agronegócio) que vêm se articulando a partir da década de 1990 com o propósito de promover uma ocupação do latifúndio do saber/conhecimento a partir da construção de políticas educacionais para o campo construídos a partir das lutas e das experiências políticas, organizativas e culturais dos povos do campo.

referidas resoluções, os governos estaduais e municipais devem promover as adequações das propostas curriculares das escolas para atender às determinações impostas pela Base com relação aos conteúdos, às competências e às habilidades que deverão ser abordados nos vários níveis de ensino.

Ignorando os inúmeros problemas que afligem a educação brasileira, a exemplo das precárias condições da infraestrutura, do transporte escolar e das condições de trabalho dos profissionais da educação, assim como a escassez de materiais didáticos, ausência de laboratórios e bibliotecas, dentre outros, o Ministério da Educação e os grupos empresariais que apoiam a implementação da BNCC, por meio do Movimento “Todos pela Educação”³, apresentam esta política de reformulação curricular como uma medida essencial à melhoria da qualidade da educação.

Na avaliação dos profissionais da educação e dos movimentos sociais em defesa da escola pública, bem como das associações que representam pesquisadores acadêmicos da área, as questões curriculares estão longe de ser um dos principais problemas da educação brasileira. Para estes grupos, os verdadeiros interesses que estão por trás da BNCC é o alinhamento da educação ao ideário político-ideológico do capitalismo (ANPED, 2017).

Em virtude disso, precisamos ter muito cuidado com as narrativas construídas pelos defensores da Base, pois se nota que eles têm se apropriado dos discursos do campo progressista para demonstrar que a BNCC vem para atender aos princípios de uma educação transformadora e democrática. Na verdade, a Base apresenta-se como o Cavalo de Tróia da elite e do mercado na educação.

A BNCC está alinhada com os interesses do capital e tem como pano de fundo a precarização da formação das crianças e jovens, centrando-se no desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento de uma formação ampla e integral dos educandos para sua inserção crítica no mundo. Diante deste contexto, precisamos ter uma postura crítica, buscando evitar que a educação seja reduzida ao processo de treinamento de competências e habilidades voltadas exclusivamente para atender aos interesses do mercado.

No bojo destas discussões, algumas questões precisam ser debatidas pelos educadores, educandos e a sociedade, tendo em vista que o foco central desta proposta é a redefinição daquilo que vai ser ensinado e aprendido na escola e, conseqüentemente, do tipo de sujeito que será formado a partir das experiências educativas vivenciadas nas instituições de ensino. Portanto, está em jogo a formação das gerações e do projeto de sociedade que teremos no futuro. Diante deste cenário, precisamos refletir sobre os seguintes aspectos:

1. Vivemos numa sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais; no entanto, a BNCC propõe um projeto de educação associado à uniformização curricular e aos processos de avaliação educacional em larga escala, desconsiderando as disparidades regionais e as diversidades sociais e culturais que permeiam as várias regiões do país e seus diferentes grupos sociais, incluído as desigualdades de acessos à educação;
2. Milhares de crianças brasileiras convivem diariamente com problemas relacionados às várias formas de violências e exclusões, bem como com diferentes tipos de preconceitos associados às questões de classe social, gênero, raça/etnia, orientação sexual, dentre outras. Em detrimento disso, a BNCC propõe um modelo de currículo voltado ao desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais, desconsiderando os graves problemas sociais e econômicos que afligem a sociedade, negando às crianças o direito a uma educação comprometida com uma sólida formação teórico-prática.

Nas últimas décadas, tivemos avanços significativos no desenvolvimento de projetos educativos e acadêmicos voltados à compreensão sócio-histórica e cultural do país e à construção de conhecimentos científicos e pedagógicos, que trouxeram contribuições importantes para o desenvolvimento de experiências educativas e curriculares, associadas ao reconhecimento e à valorização das diversidades

³ Rede política articulada por grupos empresariais que congrega agentes sociais, intelectuais, empresas e instituições públicas com o objetivo de atuar na sociedade na defesa de políticas educacionais que atendam aos interesses políticos, econômicos e ideológicos do sistema capitalista e do mercado.

socioculturais do povo brasileiro. São experiências que têm se constituído numa referência para o mundo, ao possibilitar processos formativos pautados no diálogo e na troca de experiência entre os educandos, educadores e os diferentes grupos sociais, favorecendo a democratização dos currículos escolares e o reconhecimento dos conhecimentos e saberes produzidos no seio desta sociedade pluriétnica.

Na contramão deste processo, a Base ignora esta riqueza científica, pedagógica e cultural, ao assumir uma posição política e epistemológica associada à homogeneização das práticas educativas e curriculares, com a priorização de conhecimentos escolares definidos por consultores que desconhecem a realidade sócio-histórico e cultural das várias regiões do país e o contexto socioeducacional vivenciado pelos profissionais da educação.

2.1 As principais preocupações em torno da BNCC

O discurso que fundamenta a BNCC apoia-se na ideia da igualdade de oportunidade e na garantia do direito à educação de qualidade para todos os brasileiros, bem como na democratização do acesso aos conhecimentos e aos bens culturais produzidos pela humanidade, visando à construção de um projeto de educação que atue na perspectiva do fortalecimento de uma identidade nacional ou de um projeto integrado de nação.

De início, são argumentos que mobilizam e sensibilizam a comunidade educacional; no entanto, ao olharmos a trajetória de construção da BNCC, verificamos que sua elaboração ocorreu de forma aligeirada, sem um diálogo com os educadores e os centros acadêmicos. Além disso, não foi considerado o acúmulo histórico construído na área do currículo, a partir de inúmeras experiências exitosas desenvolvidas no país, a exemplo dos projetos educativos construídos a partir da Pedagogia da Alternância, dos “temas geradores”, dos “complexos temáticos”, dentre outras possibilidades (LIMA, 2015).

É importante destacar que a BNCC foi construída com a finalidade de instituir uma proposta de currículo a ser seguida em todo território nacional, baseada na prescrição de conteúdos, competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas nas escolas do campo e da cidade, retirando das instituições de ensino e dos profissionais da educação a autonomia na construção de suas propostas pedagógicas e curriculares. Uma proposta curricular que desconsidera as especificidades socioculturais e econômicas regionais, bem como as necessidades e peculiaridades dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, comprometendo o direito dos educandos de terem acesso aos conhecimentos e às culturais locais que permitam a sua inserção crítica na sociedade.

A Base traz como questão central a reprodução de conhecimentos que serão mobilizados, operados e aplicados em situação concreta, associados ao desenvolvimento das “competências dos estudantes”. A noção de competência é utilizada “no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (BRASIL, 2017a, p.16).

Os estudos sobre a “Pedagogia das Competências” apontam que esta corrente político-pedagógica trabalha na perspectiva de formar os sujeitos para atender às demandas do mercado de trabalho. Neste caso, ao invés de propor uma sólida formação teórico-prática que prepare os indivíduos para atuação crítica e autônoma na sociedade, defende-se um projeto de educação baseado no desenvolvimento de competências e habilidades voltados à produção de “indivíduos que se adaptem facilmente ao sistema produtivo”, [...] enquanto os conteúdos sistematizados ao longo da história ficam relegados a um segundo plano. (BRANCO et al, 2019, p. 160).

Nesta direção, Silva (2018, p. 11) argumenta que os projetos educativos desenvolvidos a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia das competências visam ao controle das experiências dos indivíduos e das escolas, com a imposição de dispositivos pedagógicos que buscam monitorar e coibir determinadas práticas sociais e culturais, bem como o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores compatíveis com o projeto de sociedade capitalista, minimizando o desenvolvimento de uma postura

crítica e investigativa dos educandos. Neste caso, os sistemas de avaliação constituem-se num instrumento político importante de controle e adequação dos sujeitos ao projeto de formação em curso.

Ao evidenciar o desenvolvimento das competências e habilidades associadas ao ideário neoliberal, a BNCC adota “uma lógica na qual se fortalece o individualismo e a competição, sob o enfoque do desempenho individual e dos interesses do capital” (BRANCO et al, 2019, p. 168). Dessa forma, os projetos educativos concebidos a partir do ensino por competências estão vinculados ao desenvolvimento individual dos educandos, deslocando-os de suas relações socioculturais e dos laços de cooperação e solidariedade que permitem as aprendizagens coletivas e colaborativas, tanto no âmbito escolar quanto no contexto social.

Avaliamos que este modelo de ensino pautado na pedagogia das competências fragiliza a formação crítica dos educandos, uma vez que, ao dar ênfase ao desenvolvimento de competências e habilidades, “ocorre uma secundarização de conteúdos considerados importantes, sobretudo aqueles mais relacionados com a formação crítica e cultural dos alunos” (BRANCO et al, 2019, p. 162).

A BNCC afirma ainda que um dos seus objetivos é garantir às crianças e jovens o direito à aprendizagem; no entanto, atrela este direito dos estudantes a uma lista de objetivos prescrita por um grupo de especialistas, com forte viés conteudista, desconsiderando os conhecimentos e saberes produzidos pelas crianças no seu universo sociocultural, assim como a diversidade dos estudantes, as desigualdades regionais e a complexidade da vida na escola. Ou seja, o direito de aprender se constitui num processo deslocado do seu contexto social, político e cultural, desconsiderando as relações entre os sujeitos e seus contextos. Diante deste contexto,

[...] a BNCC se configura como um instrumento de silenciamento, marginalização e exclusão, uma vez que, na intenção de incluir, estabelece critérios e sequências de aprendizagens bastante rígidos, a serem reforçados por avaliações que traduzirão números relativos e descontextualizados em qualidade absoluta de educação. (ANPED, 2017, p. 14)

De acordo com o Documento de análise da Base construído pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), “a BNCC descaracteriza o estudante em seu direito à diferença, [...] e não promove justiça social ou cognitiva (SANTOS, 2007) nas escolas quando entende qualidade como controle, currículos como listas de conteúdos”. Em virtude disso, defendemos que as propostas curriculares sejam construídas de forma democrática, em diálogo com as comunidades e com as experiências sócio-históricas e culturais dos jovens, considerando a gama de conhecimentos e saberes construídos a partir da sua inserção no mundo social, políticos e econômicos (LIMA, 2011).

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A BNCC: principais dilemas e desafios

A política de Educação do Campo no Brasil é fruto das lutas históricas dos movimentos sociais que ganhou força, a partir da década de 1990, com a ampliação das mobilizações pelo direito a terra, às políticas agrícolas e sociais e, acima de tudo, a uma educação de qualidade, voltada às necessidades e especificidades dos camponeses.

Neste contexto, o projeto de Educação do Campo, forjado nas lutas políticas dos movimentos sociais, afirma-se como uma pedagogia da resistência que se contrapõe aos projetos políticos e ideológicos neoliberais que influenciam as políticas educacionais excludentes e, acima de tudo, assume um papel estratégico na defesa de outro projeto de sociedade, em contraposição à sociabilidade capitalista marcada pela concentração de renda e das riquezas naturais, assim como pela exploração da classe trabalhadora e a consolidação de um projeto de dominação marcado pela exclusão social.

Num campo marcado pelas disputas entre dois projetos de sociedade antagônicos, representados pelo agronegócio e a agricultura camponeses, a Educação do Campo se apresenta como uma alternativa política de resistência e, acima de tudo, uma pedagogia capaz transgredir as formas de organização política e pedagógica da escola rural, instituindo práticas

educativas que fomentam a produção de conhecimentos que estejam a serviço da emancipação da classe trabalhadora e da superação deste modelo de desenvolvimento excludente, injusto e desigual propagado no campo pelas forças políticas e ideológica do agronegócio.

Diante deste cenário de luta em defesa da Educação do Campo, as Escolas Famílias Agrícolas - EFAs, que atuam por meio da Pedagogia da Alternância, têm desenvolvido um papel relevante no Brasil, com a implementação de uma educação de qualidade voltada à valorização dos saberes culturais e conhecimentos das comunidades camponesas e à construção de alternativas de desenvolvimento neste território.

Criada no sudoeste da França, em 1935, a Pedagogia da Alternância foi introduzida no Brasil, em 1968, no Espírito Santo, pelo padre italiano Humberto Pietrogrande, através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), ligado à Igreja Católica. Diante dos bons resultados obtidos naquele estado, a partir da década de 1970, as Escolas Famílias Agrícolas se expandiram para outros 22 Estados (NOSELLA, 2012).

Os projetos educativos desenvolvidos com base na Pedagogia da Alternância utilizam-se de diferentes estratégias políticas e metodológicas com o intuito de ampliar a articulação entre teoria/prática, que potencializa as experiências educativas, culturais, políticas e sociais, visando à formação integral do sujeito.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido pelas EFAs tem contribuído, por um lado, na construção de novos referenciais políticos e pedagógicos para as escolas do campo a partir dos princípios da Pedagogia da Alternância, por outro, na formação crítica dos jovens do campo que passam a atuar junto às comunidades, bem como por meio dos movimentos sociais, com o intuito de fortalecer o trabalho desenvolvido na área da agricultura familiar e da economia solidária, criando novas possibilidades de vida no campo.

A partir dos princípios políticos e pedagógicos que fundamentam a Pedagogia da Alternância, os currículos das EFAs são estruturados por meio de temas geradores que possibilitam uma articulação entre os conhecimentos científicos e os saberes construídos a partir das experiências dos camponeses (GIMONET, 2007). A partir dos temas geradores, são desenvolvidos os Planos de Estudo voltados à integração entre os conteúdos das disciplinas com a realidade social, estabelecendo um diálogo interdisciplinar entre os conhecimentos escolares e populares, constituídos pelos camponeses.

Nesta perspectiva, o processo de produção do conhecimento ocorre nos diferentes tempos e espaços educativos (Tempo Escola e Tempo Comunidade), por meio de atividades que fomentam a inserção crítica dos jovens na realidade social e política do campo, buscando estabelecer um diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, numa relação de complementariedade. Através dos Instrumentos Pedagógicos, os conhecimentos são construídos coletivamente com o propósito de compreender a realidade do campo e traçar estratégias de transformação social.

Neste contexto, os educandos assumem o protagonismo na produção do conhecimento, por meio de ações nas quais eles tenham a oportunidade de trocar experiências, confrontar saberes e práticas e estabelecer relações entre os distintos saberes, com o intuito de expandir o processo de compreensão da realidade, desvelando as tramas de dominação política e econômica instituídas historicamente neste território. Neste caso, o conhecimento constitui-se num instrumento importante de desvelamento da realidade do campo.

Em virtude disto, o conhecimento produzido no contexto das práticas educativas das Escolas Famílias assume um papel político importante. Por um lado, no processo de desvelamento da realidade sócio-histórica e cultural do campo, por outro, na apropriação de

tecnologias que possibilitem a construção de diferentes estratégias de produção que aperfeiçoam os processos produtivos das comunidades, fortalecendo os projetos associados à agricultura familiar de base agroecológica.

Em diálogo com as experiências políticas dos movimentos sociais, os projetos educativos das EFAs buscam fomentar processos organizativos que fortaleçam a organização comunitária dos agricultores, colocando-os como protagonistas das lutas do campo, voltadas ao fortalecimento dos movimentos sociais. Dessa forma, os conhecimentos construídos no âmbito das práticas curriculares destas escolas contribuem na construção de outro modelo de sociabilidade, pautado na agricultura familiar, no associativismo e na cooperação entre os camponeses.

Por esta razão, os currículos das EFAs são construídos com o propósito de instituir processos coletivos de produção de conhecimentos que favoreçam a compreensão histórica da realidade social, política e econômica do campo, bem como dos projetos de dominação e opressão instituídos, que negam as possibilidades de desenvolvimento deste território. Um currículo que permita a compreensão dos diferentes projetos em disputas no campo, alertando-os para os riscos e desafios dos projetos associados ao agronegócio para a vida no campo.

Na perspectiva de superar os modelos de currículos tradicionais, associados à reprodução acrítica e descontextualizadas de conhecimentos, as propostas pedagógicas das EFAs estão organizadas a partir de dois núcleos básicos de formação: um núcleo associado à formação geral, que permite a apropriação de conhecimentos vinculados às diferentes áreas científicas que favorecem aos jovens do campo uma compreensão ampla e complexa da realidade do campo, permeadas por contradições e jogos de interesses políticos e econômicos – e outro núcleo específico, voltado à formação técnica e tecnológica que visa à mobilização de conhecimentos associadas aos processos de produção de tecnologias relacionados ao mundo do trabalho e às alternativas de desenvolvimento vinculadas aos princípios da sustentabilidade.

Os instrumentos pedagógicos dão uma nova dinâmica política e epistemológica na proposta curricular das EFAs na medida em que fomentam novas estratégias de produção e análise dos conhecimentos, através da inserção crítica dos educandos na comunidade, da troca de experiências entre educadores, educandos e as famílias, e do desenvolvimento de uma atitude crítica e investigativa da realidade, possibilitando uma relação dialógica entre os conhecimentos escolares e os saberes construídos a partir das experiências socio-profissional, políticas e culturais dos camponeses.

Neste caso, a Pedagogia da Alternância cria outras possibilidades de reinvenção do currículo a partir dos diferentes espaços e tempos formativos, favorecendo que os educandos e educadores ampliem suas possibilidades de leitura crítica do mundo, através das diferentes atividades educativas. São experiências que permitem uma ressignificação dos conteúdos e valores que permeiam os projetos educativos das EFAs, produzindo um novo modo de pensar e atuar no campo mediado pelos estudos teóricos e as experiências dos educandos e das famílias na vida social.

Os conhecimentos construídos a partir da proposta curricular das EFAs vão além da formação técnica e profissional dos jovens, permitindo-os compreender o contexto social, político e econômico do campo, permeados por contradições e injustiças sociais. Neste contexto, os conhecimentos construídos nas distintas áreas revelam um caráter político importante quando assumem o compromisso de denunciar as mazelas históricas instituídas neste território.

Em virtude disto, os projetos educativos das Escolas Famílias precisam assumir o

compromisso ético-político de, por um lado, denunciar as mazelas promovidas pelo agronegócio e as oligarquias agrárias; por outro, anunciar as possibilidades de desenvolvimento do campo pautado num projeto sustentável, justo e solidário. A partir das lutas dos povos do campo e dos movimentos sociais, inúmeras experiências, baseadas na agricultura familiar de base agroecológica e sustentável, foram construídas neste território, apontando a possibilidade de outro projeto de desenvolvimento e de vida no campo, sob o protagonismo dos camponeses.

Contrapondo-se ao modelo de educação profissional, associada ao mero treinamento dos educandos para a atuação acrítica no mercado de trabalho, os projetos educativos das EFAs são concebidos no sentido de formar, numa dimensão científica, técnica e ético-política, jovens que tenham a capacidade de compreender a realidade do campo e de atuar, no sentido de mobilizar as famílias e a comunidade para discutir coletivamente as alternativas de desenvolvimento deste território, a partir da organização comunitária e da produção sustentável.

Apoiando-se nos princípios pedagógicos da educação integral, o currículo das Escolas Famílias precisa ser desenvolvido com o intuito de integrar os diferentes conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade com as experiências sociais e políticas vivenciadas pelos povos do campo. Neste sentido, a proposta curricular deve possibilitar:

[...] a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, e, portanto, para a superação da dualidade cultura geral versus cultura técnica (MOURA, 2007, p. 12)

Os projetos educativos das EFAs, nesta perspectiva, buscam mobilizar um conjunto de conhecimentos que vão além das áreas convencionais do currículo escolar, incorporando outros saberes produzidos pelos movimentos e organizações sociais que trazem contribuições importantes para a compreensão histórica do campo e das lutas dos camponeses, assim como buscam incorporar as tecnologias sociais construídas pelas organizações sociais em contraposição aos pacotes tecnológicos propagados pelo agronegócio e seus agentes políticos, voltadas à utilização de defensivos químicos e à destruição do meio ambiente.

Desse modo, o currículo das escolas do campo precisa ser concebido como espaço estratégico de diálogo acerca dos diferentes conhecimentos e saberes que permeiam a vida social, política e econômica do campo, buscando sistematizar um conjunto de conhecimentos que possam favorecer a compreensão crítica deste território e a construção de estratégias para tornar melhor a vida dos camponeses, no sentido de favorecer o bem viver no campo (LIMA, 2016).

Na construção deste projeto de formação, concebido a partir da Pedagogia da Alternância, outro aspecto importante está relacionado com a produção de conhecimentos voltados ao desenvolvimento do meio. A construção de uma proposta curricular comprometida com o desenvolvimento do meio exige um trabalho cuidadoso de mapeamento da realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural das comunidades, voltada à identificação dos problemas que permeiam as práticas sociais dos diferentes grupos sociais que atuam naquele contexto, bem como das possibilidades de desenvolvimentos daquele território.

A partir deste processo de reconhecimento da realidade social e política das comunidades, os educadores terão os subsídios políticos, pedagógicos e epistemológicos para atuarem na construção dos núcleos temáticos que deverão estruturar a proposta curricular e os macrocampos de estudos que deverão organizar os projetos interdisciplinares que irão compor o Plano de Formação das EFAs, articulados com os planos de estudos interdisciplinares.

Os esforços empreendidos no sentido de promover a reorientação da matriz curricular das Escolas Famílias Agrícolas, na perspectiva do desenvolvimento do meio e da formação integral dos jovens do

campo, implicam a redefinição dos componentes curriculares que irão constituir a proposta pedagógica e, principalmente, a seleção de conteúdos que tenham a realidade social dos educandos como ponto de partida para a formação destes sujeitos.

Neste caso, os objetivos e fins educativos das EFAs devem nortear o processo de seleção e organização dos conteúdos que serão estudados nos diferentes componentes curriculares, bem como a carga horária e os tempos e espaços dedicados às variadas áreas de conhecimentos. Uma escola comprometida com a formação crítica dos jovens e a transformação da realidade injusta e desigual na qual estão inseridos os sujeitos do campo deve priorizar um conjunto de conhecimentos e princípios pedagógicos que fomente nos educandos uma postura de investigação e análise crítica da realidade, buscando estabelecer o diálogo entre os conhecimentos escolares e a realidade social.

4 OS POSSÍVEIS IMPACTOS DA BNCC NA PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR DAS EFAS

Os estudos do campo do currículo (APPLE, 1982; SACRISTÁN, 1998; ARROYO, 2011; entre outros) demonstram que este é um território político marcado por intensas disputas e relações de poder, pois envolve uma gama de conhecimentos, valores e ideologias que reafirmam modos de ver, pensar e atuar no mundo. Além disso, demonstram ainda que as políticas curriculares desenvolvidas historicamente reproduziram um conjunto de princípios e valores que respaldam a visão de mundo dos grupos dominantes; portanto, afirmam-se enquanto instrumento de dominação pautado na negação e/ou silenciamento dos conhecimentos e valores dos grupos populares, considerados inferiores.

Diante deste contexto, os processos de reorientação curricular constituem-se numa atividade complexa que exige cuidado e, acima de tudo, reflexões aprofundadas acerca das transformações políticas e pedagógicas que poderão provocar nos projetos educativos e curriculares das escolas do campo, na sua identidade e, principalmente, no perfil dos educandos em formação.

A proposta de implantação da BNCC traz preocupações devido aos possíveis impactos que esta política curricular possa causar, não apenas na base curricular das EFAs, mas também na qualidade do processo de formação, comprometendo os princípios políticos e pedagógicos construídos historicamente, em nível nacional e internacional. Tais princípios são fundamentais para a consolidação da própria identidade dessas escolas, aliada à valorização dos conhecimentos e saberes dos povos do campo, à formação crítica das crianças e jovens e à construção de novas perspectivas de vida neste território.

Sob o argumento de tornar o ensino médio mais atraente para os jovens, evitar a evasão escolar e melhorar a qualidade da educação brasileira, foi promulgada a Lei n. 13.145, de dezembro de 2017, que estabelece as novas diretrizes e bases para o ensino médio, denominada Reforma do Ensino Médio. Esta reforma promoveu mudanças profundas na estrutura política e curricular do Ensino Médio e na oferta dos componentes curriculares. A Base definiu que o currículo do ensino médio será organizado a partir de cinco itinerários formativos: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica e profissional. Tais itinerários serão ofertados a partir de diferentes arranjos curriculares. Neste caso,

[...] os itinerários formativos são constituídos por um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino visando o aprofundamento dos conhecimentos e preparação para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho. Podem ser obrigatórias ou eletivas, organizadas por área do conhecimento e formação técnica e profissional. (BRASIL, 2018, p. 6).

Nesta perspectiva, a partir destes 05 itinerários formativos os estudantes deverão escolher o percurso formativo que desejam trilhar durante os três anos do ensino médio. Esse processo de flexibilização curricular baseado na escolha dos estudantes é visto com cautela e preocupação por alguns especialistas. Na visão de Costa e Coutinho (2018, p. 1642),

Organizar um currículo por itinerários formativos pode incorrer no agrave de limitar o jovem ainda indeciso em escolhas profissionais futuras. Escolhas essas

que serão determinantes no acesso aos cursos de graduação, que dada a especificidade desse nível de ensino, são cursos profissionalizantes. Portanto, essa forma de organização do ensino médio engessa a possibilidade da superação entre as fronteiras do conhecimento, posto que a organização curricular se limita a escolhas por itinerários desconexos e solitários.

A BNCC do Ensino Médio prevê ainda que os itinerários formativos deverão ser organizados a partir de quatro eixos estruturantes complementares: a) investigação científica, que visa ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade com a aplicação dos conhecimentos sistematizados; b) projetos criativos, que propõem a utilização e integração de diferentes linguagens, manifestações sensoriais, vivências artísticas, culturais, midiáticas e científicas aplicadas; c) mediação e intervenção sociocultural, que busca envolver os estudantes em campos de atuação da vida pública, gerando transformações positivas na comunidade; d) empreendedorismo, que está voltado à criação de empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com os projetos de vida dos estudantes, fortalecendo a atuação como protagonistas da sua própria trajetória (BRASIL, 2019).

De acordo com o Guia de Implementação do novo Ensino Médio, na execução dos itinerários formativos, as instituições de ensino poderão organizar unidades curriculares, como disciplinas ou laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos, núcleos de criação artística, múltiplas atividades, com o intuito de promover a integração curricular, favorecendo o desenvolvimento das competências específicas (BRASIL, 2018).

Com a constituição dos itinerários formativos, a BNCC propõe a flexibilização do currículo, permitindo que a integralização da carga horária da parte diversificada seja realizada por meio de um conjunto de atividades formativas que dialoguem com as experiências de vida dos estudantes. Se, por um lado, esta proposta parece ser interessante no sentido de buscar aproximar as experiências educativas do ensino médio à realidade dos educandos, por outro, pode aprofundar ainda mais a fragmentação do currículo na medida em que estas atividades complementares sejam desenvolvidas de forma isolada, sem uma articulação com os componentes curriculares que dão sustentação ao projeto de formação da escola.

No caso do ensino técnico e profissional, esse processo de fragmentação da proposta curricular é ainda mais evidente quando a BNCC permite que a formação nesta modalidade de ensino possa ser formatada por itinerários formativos que contemplem um conjunto de atividades que poderão ser articuladas ou não ao projeto de formação integrado. Neste caso, abre-se a possibilidade de o estudante cursar o itinerário técnico, com a realização de cursos de formação inicial e continuada (FIC), bem como por meio de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação (BRASIL, 2018). O desenvolvimento de atividades formativas desarticuladas das áreas de conhecimentos, além de ampliar a fragmentação da proposta curricular, pode refletir numa formação superficial, deslocada de uma reflexão teórico-prática necessária a uma educação de qualidade.

Costa e Coutinho (2018, p. 1642) alertam que esse processo de formação fragmentada, compartilhada em itinerários formativos, pode dificultar o acesso dos jovens que optarem pela formação profissional ao conjunto de conhecimentos necessários à ascensão aos cursos de graduação, tendo em vista que os conhecimentos obtidos nas diferentes atividades que irão compor os itinerários formativos serão insuficientes para a aprovação nos processos seletivos de ingresso na educação superior, aspecto que pode penalizar ainda mais os jovens da classe trabalhadora, uma vez que as instituições públicas não terão as condições físicas, financeiras e de recursos humanos para ofertar todos os itinerários formativos.

Outro aspecto que chamou atenção dos educadores e especialistas na área do currículo foi a redução da carga horária da formação básica do Ensino Médio de 2.400 para 1.800 horas. Com isto, foi proposto que outras 1.200 horas, que compõem a carga horária total de 3.000 horas do novo Ensino Médio, sejam complementadas por um conjunto de atividades desenvolvidas a partir das “unidades curriculares eletivas” que compõem a parte diversificada do currículo escolar. Nestas unidades curriculares serão trabalhados temas relativos aos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos da sociedade. Além disso, somente duas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática, serão ofertadas de

forma obrigatória nos 3 anos do Ensino Médio.

Para Corti (2019), a redução da carga horária das disciplinas teóricas está associada ao processo de precarização da formação dos jovens no Ensino Médio, uma vez que são estas disciplinas que dão base para uma leitura crítica do mundo. Neste processo de esvaziamento da formação teórico-prática, o novo modelo de Ensino Médio promove uma substituição da formação crítica pela instituição de competências e habilidades atreladas à qualificação para o mercado de trabalho.

Diante deste contexto, a BNCC traz como foco central a implementação de uma proposta curricular concebida a partir dos princípios políticos e ideológicos defendidos pelo projeto neoliberal, associados aos interesses econômicos das grandes corporações nacionais e internacionais voltadas: a) para a formação técnica dos jovens a partir das necessidades formativas do setor industrial que permita a oferta de mão de obra de qualidade a baixo custo, possibilitando a produção eficiente das empresas com menos investimento financeiro; b) um modelo de formação que estimule a competitividade e o individualismo entre os jovens, reforçando os princípios do capitalismo, distanciando-os das possibilidades de organização política e social, tornando-os vulneráveis aos sistemas de dominação político e cultural; c) uma educação que estimule e potencialize a lógica do consumo em detrimento da adoção de práticas e atitudes associadas à sustentabilidade, à justiça social, à cooperação e à solidariedade que dão sustentação aos projetos de sociabilidade que se contrapõem ao modelo de sociedade capitalista, injusto e desigual.

Dentre as mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio, a redução da carga horária da formação básica de 2.400 h/a para 1.800 horas constitui-se em um dos principais desafios que precisam ser enfrentados pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), no sentido de garantir uma sólida formação teórico-prática dos profissionais que serão formados nestas instituições de ensino.

Numa análise das matrizes curriculares das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, verificamos que, até 2015, os Cursos de Técnico em Agropecuária tinham uma carga horária que variava entre 4.500 a 6.000 horas distribuídas em 4 anos. Neste caso, havia uma variação na carga horária dependendo da instituição mantenedora: as EFAs vinculadas à Fundação Padre Antônio Dante Civiero (FUNACI) trabalhavam com uma carga horária de 4.580 horas; já aquelas sob a jurisdição da Fundação Dom Edilberto Dinkelborg (FUNDED), contavam com uma carga horária de 6.030 horas. A Escola Família Agrícola ligada à Fundação Santa Ângela desenvolvia suas atividades pedagógicas a partir de uma matriz curricular que contemplava 5.720 horas.

De um modo geral, as matrizes curriculares destas instituições de ensino estavam organizadas a partir de três núcleos: 1) a formação básica, com os componentes curriculares vinculados às áreas das Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais, com uma carga horária de 2.000 horas; 2) a formação técnica-profissional com as disciplinas relacionadas às áreas da produção animal, produção vegetal e engenharia agropecuária, com uma carga horária média de 1.900 horas; 3) as atividades complementares, que incluíam as atividades desenvolvidas no tempo comunidade sob a mediação dos instrumentos pedagógicos, os estágios e as vivências do projeto profissional dos jovens.

No entanto, a partir de 2013, as Escolas Famílias Agrícolas do Piauí passaram por um processo de estadualização das matrículas, tornando-as vinculadas às orientações políticas e pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação. Neste contexto, houve uma significativa mudança na matriz curricular destas instituições, que passaram a seguir uma proposta curricular padronizada, concebida pela equipe técnica da SEDUC, num diálogo com a equipe pedagógica da Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI).

De acordo com a matriz proposta pela Secretaria de Educação, implementada em 2015, o Curso Técnico em Agropecuária passou a contar com uma carga horária de 3.270 horas, distribuídas em três anos de formação, sendo 1.980h destinadas à formação básica (Linguagens e códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Matemática e suas tecnologias) e 1.260h destinadas à educação profissional técnica, que contempla as disciplinas associadas à formação na área da agricultura, zootecnia, administração e planejamento rural. Numa análise inicial, houve uma redução significativa na carga horária das EFAs, que passou de 5.000 horas, em média, para

3.270 horas; portanto, uma redução de 1.730 horas. Isto sem contar com outras mudanças referentes à exclusão dos instrumentos pedagógicos como parte da carga horária da formação dos jovens.

Diante deste contexto, o processo de implantação da BNCC vai trazer novos prejuízos para o projeto de formação das EFAs, com uma redução ainda maior na carga horária dos cursos técnicos. De acordo com a Lei n. 13.145/2017, que instituiu a reforma do Ensino Médio, a carga horária total da formação básica não pode ultrapassar as 1.800 horas. No entanto, ainda não sabemos como serão distribuídas estas 1.800 horas de formação básica, tendo em vista que algumas disciplinas (Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física) foram transformadas em atividades de estudos. Além disso, a lei instituiu a obrigatoriedade da oferta de somente duas disciplinas (Português e Matemática) nos 3 anos do Ensino Médio. Neste caso, fica a incerteza quanto à oferta das áreas das ciências humanas e sociais e das ciências da natureza no itinerário formativo da educação técnica e profissional (BRASIL, 2017a).

No caso da educação técnica e profissional, muitas são as indefinições com relação à oferta dos componentes curriculares vinculados à área da formação profissional, pois o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação ainda não divulgaram suas diretrizes curriculares com as orientações que deverão ser seguidas pelas escolas. A lei determina que as escolas que atuam com o itinerário formativo de educação profissional deverão ter uma carga horária de 1.200h, distribuídas em seminários, oficinas, projetos de vida, dentre outras. Isto significa que a carga horária atual de 1.260h, dedicada à formação teórico-prática nas diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular das EFAs do Piauí, deverá sofrer alterações, dando lugar a outras atividades de caráter prático, podendo fragilizar a formação teórica necessária à preparação do profissional que atuará nos projetos comunitários de base agroecológicas.

Avaliamos que essa proposta de redução da formação teórico-prática, com a substituição de parte das disciplinas da área técnica por atividades práticas (oficinas, seminários, atividades de campo, experiências em empresas, dentre outras), desenvolvidas na perspectiva do treinamento de habilidades para o trabalho, podem comprometer seriamente a qualidade da formação oferecida pelas Escolas Famílias.

A formação de um profissional comprometido com um projeto de desenvolvimento pautado na sustentabilidade, no fortalecimento da agricultura familiar de base agroecológica e na organização política e comunitária dos camponeses exige uma formação rigorosa, que envolve não somente os estudos teórico-práticos vivenciados nas instituições de ensino, mas também uma inserção crítica nas comunidades, buscando compreender os desafios vivenciados pelos camponeses dentro deste contexto de luta em defesa de outro projeto de desenvolvimento voltado à emancipação da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, uma parte relevante desta carga horária dedicada à formação técnica envolve as atividades de campo e os estudos teórico-práticos desenvolvidos nas comunidades, com o auxílio dos instrumentos pedagógicos que fazem a mediação entre os diferentes tempos/espacos formativos e entre os estudos teóricos e as práticas, aspectos que poderão ser comprometidos com a implementação da BNCC.

Diante deste contexto, é imprescindível que os movimentos sociais e os educadores das escolas do campo se articulem no intuito de aprofundar os estudos sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, discutindo os possíveis impactos que estas políticas podem trazer para o projeto de formação das EFAs. Com base nestes estudos, é fundamental que o Movimento das Escolas Famílias Agrícolas, articulados através das Associações Regionais e da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab), faça uma avaliação criteriosa das matrizes curriculares das EFAs, identificando os componentes curriculares que se constituem nos pilares centrais da Pedagogia da Alternância.

Compreendemos que, a partir destas reflexões, o Movimento EFA terá as condições necessárias para organizar as diretrizes básicas que irão nortear o processo de reorientação dos seus projetos pedagógicos e curriculares, com a apresentação de uma proposta curricular que mantenha a identidade, a filosofia e os princípios que deram origem à Pedagogia da Alternância e às Escolas Famílias Agrícolas. Precisamos estar preparados para os desafios que estão por vir, pois estamos num contexto de disputas

políticas intensas acerca dos projetos de educação e de escolas que serão construídos para os jovens do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de implementação da BNCC tem provocado inúmeras preocupações nos educadores e pesquisadores acadêmicos comprometidos com uma educação pública de qualidade, voltada à formação crítica das futuras gerações. O modo como foi concebida a BNCC, de forma aligeirada, sem diálogo com a sociedade, principalmente com os educadores e especialistas que se dedicam há décadas aos estudos do currículo no país, causou estranheza no meio acadêmico e educacional, uma vez que ignorou as diversas experiências educativas e estudos no campo do currículo, que trazem contribuições significativas para o debate das políticas de currículo no Brasil.

A partir dos pressupostos políticos e pedagógicos que fundamentam a BNCC, compreendemos que a Base apresenta uma visão de currículo limitada à apropriação de conteúdos restritos às áreas de conhecimentos, desconsiderando as aprendizagens construídas a partir das práticas sociais, uma vez que concebe o processo educativo restrito à sala de aula, desconsiderando os conteúdos culturais, sociais, artísticos e políticos construídos pelos camponeses, fundamentais para a construção dos projetos de vida no campo.

Além disso, avaliamos que o caráter prescritivo da BNCC e seu viés pragmático podem comprometer seriamente o desenvolvimento de projetos curriculares críticos, voltados ao contexto sociopolítico e cultural do campo, bem como à articulação das práticas educativas e curriculares com as experiências e vivências dos camponeses e dos movimentos sociais. Tal tendência pode restringir as intencionalidades políticas e pedagógicas que permeiam o debate da Educação do Campo e dão sentido às lutas políticas dos educadores do campo, associando os projetos de educação com as lutas pela construção de outro projeto de sociedade mais justo, fraterno e solidário.

Diante deste contexto, precisamos compreender que as políticas impostas pelo MEC, através da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, trazem em sua essência a intenção de destruir os projetos educativos construídos pelos movimentos e organizações sociais na perspectiva da emancipação e da libertação das classes populares. São projetos concebidos com o intuito de desconstruir as pedagogias e as experiências educativas que se contrapõem ao projeto de educação tradicional, associados aos interesses políticos e econômicos do sistema capitalista.

Este cenário traz inúmeros desafios para a educação do campo, principalmente para as EFAs, devido à especificidade de suas estratégias teórico-metodológicas e pedagógicas e o tipo de formação construída nestas instituições de ensino, em diálogo com as famílias e as organizações sociais. Desse modo, é um contexto que exige uma forte organização política dos educadores e movimentos sociais que atuam na construção destes projetos de educação, para contrapor-se às dinâmicas políticas instituídas pelo poder público, que não oportuniza aos/as educadores/as, educandos/as e às famílias os tempos de reflexão e diálogo acerca dos riscos destas políticas para o futuro da educação do campo e das Escolas Famílias.

Em virtude disto, precisamos assumir uma postura crítica diante da BNCC, que retira a centralidade do conhecimento escolar em favor de um saber-fazer e amplia a fragmentação entre teoria e prática, limitando o processo de formação crítica dos jovens. Propõe o desenvolvimento de um projeto de educação voltado à preparação técnica para o trabalho, desvinculado do contexto sócio-histórico e cultural dos/as jovens, contrapondo-se à proposta de educação do campo concebida pelos movimentos sociais associada à emancipação dos camponeses.

Diante dos debates construídos em torno da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, precisamos de um currículo que permita a compreensão dos diferentes projetos em disputas no campo, alertando-os para os riscos e desafios das políticas associadas ao agronegócio para a vida no campo. Isto exige a superação da tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico e a busca de relações entre teoria e prática, visando instaurar outros modos de organizar os conhecimentos.

Nesta perspectiva, precisamos pensar em propostas pedagógica e curriculares que criem as

condições para que os/as camponeses/as tenham acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, que são imprescindíveis para sua inserção crítica no mundo, bem como para a construção das alternativas de vida no campo. Assim, temos a obrigação de assumir esta luta coletiva na defesa de um projeto de educação do campo que possibilite aos jovens uma compreensão ampla da realidade, permeada por contradições e jogos de interesses políticos e econômicos.

REFERÊNCIAS

- ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2017. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRANCO, Emerson Pereira; et al. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 11, Nº. 25, p. 155-171, Set./Dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017b.
- BRASIL. **Referenciais curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos**. 2019. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2019.
- BRASIL. **Guia de implementação da Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre deriva e naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando (Org.) **Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.
- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis: Editora Vozes: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007;
- LIMA, Elmo de S. **Formação continuada de educadores/as: as possibilidades de reorientação do currículo**. Curitiba - PR: CRV, 2015.
- LIMA, Elmo de S. A organização interdisciplinar do currículo nas escolas do campo: os dilemas políticos e pedagógicos. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane A. (Org.). **Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas**. Teresina - PI: EDUFPI, 2016, v. Único, p. 65-90.
- LIMA, Elmo de S. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.
- MOURA, Dante H. Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectiva de integração. In. 30ª Reunião Anual da ANPED. **Anais do evento**. Caxambu: ANPED, 2007.
- SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. [online]. vol. 34, out., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 08 jun. 2019.
- NETO, Antônio C.; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: Cenários, proposições

e resultados. In: NETO, Antônio C. et al. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007.p.13-50.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Vitória: Edufes, 2012.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do Trabalho:** uma pedagogia social. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. ArtMed, 1998.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).