



DO MATOPIBA À BNCC: questão agrária, educação do campo e currículo em tempos de neoliberalismo extremado

Flávio Pereira de Oliveira¹
Lenilde de Alencar Araujo²
Paulo Roberto de Sousa Silva³

Resumo

O diálogo construído na mesa temática de mesmo título, por ocasião da IX Jornada Internacional de Políticas Públicas, a partir dos três trabalhos que a compuseram, teve por objetivo articular questão agrária e Educação do Campo, na atualidade do capitalismo neoliberal, tomando a conjuntura como fundamento para a análise. Inicialmente, situa a atualidade do capitalismo no campo brasileiro, a partir do avanço do agronegócio no bioma cerrado com o MATOPIBA; destaca a Educação do Campo, no âmbito das políticas públicas educacionais, seu vínculo com a luta pela terra, o protagonismo dos camponeses e a importância do Projeto Político Pedagógico na construção da escola do campo; contextualiza a BNCC na conjuntura neoliberal que a engendrou, e suas implicações no currículo escolar e para a Educação do Campo, ameaçada pelo avanço do agronegócio e pela hegemonia neoliberal na educação.

Palavras-chave: Currículo. Educação do Campo. Neoliberalismo. Políticas Públicas. Questão Agrária.

FROM MATOPIBA TO BNCC: agrarian issue, rural education and curriculum in times of extreme neoliberalism

Abstract

The dialogue built on the thematic table of the same title, on the occasion of the IX International Journey of Public Policies, based on the three works that composed it, aimed to articulate an agrarian question and rural education, in the present time of neoliberal capitalism, taking the conjuncture as a basis for analysis. Initially, it situates the actuality of capitalism in the Brazilian field, from the advance of agribusiness in the cerrado biome with MATOPIBA; highlights Rural Education, within the scope of public educational policies, its link with the struggle for land, the role of peasants and the importance of the Political Pedagogical Project in the construction of rural school; contextualizes BNCC in the neoliberal conjuncture that engendered it; and its implications for the school curriculum and for Rural Education, threatened by the advance of agribusiness and neoliberal hegemony in education.

Keywords: Curriculum. Rural Education. Neoliberalism. Public policy. Agrarian Question.

Artigo recebido em: 10/11/2019. Aprovado em: 29/01/2020

¹ Mestrando. Estudante da UFRB. E-mail: flaviopereira007@outlook.com

² Mestranda. Estudante da UFRB. E-mail: lenildeveloso@gmail.com

³ Mestre. Professor da UFMA. E-mail: pauloroberto.ce@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O artigo sintetiza a produção de três trabalhos apresentados numa mesa temática, com o mesmo título, por ocasião da IX Jornada Internacional de Políticas Públicas¹ com o objetivo de articular o debate sobre questão agrária e educação do campo, na atualidade do capitalismo neoliberal, tomando a conjuntura como estruturante para a análise das políticas públicas educacionais.

O trabalho parte da discussão sobre o projeto de modernização da agricultura capitalista em sua fase extremada no Brasil, situando o MATOPIBA como expressão de oxigenação do capital no cerrado, como pano de fundo onde se tece o movimento por educação do campo, no qual se destaca a importância dos camponeses como sujeitos do projeto de escola, na contraditória conjuntura em que a Educação do Campo se consolida como política pública. E contrapõe a esse movimento a instituição da BNCC e sua articulação com a agenda neoliberal, no âmbito da reforma empresarial da educação, apontando implicações para a Educação do Campo.

Refletir acerca dos projetos de desenvolvimento em curso na espacialidade geopolítica do campo – no bojo da questão agrária da atual conjuntura sócio-política e econômica – faz-se mais que urgente, visto que a oxigenação do sistema de produção capitalista e, portanto, hegemônico, se materializa na desterritorialização de comunidades e povos de seus espaços de produção e reprodução de vida material e imaterial, fundado num modelo de desenvolvimento que, para esses povos, reluz como sinônimo de violência e morte, posto que representa o extermínio do campesinato em suas múltiplas dimensões territoriais.

Se, por um lado, o avanço do agronegócio e a intensificação das lutas por terra e território expressam a dimensão objetiva da luta de classes, do que o caso do MATOPIBA é exemplar, por outro, a disputa avança também no campo da produção da subjetividade, do projeto de educação, evidenciando as contradições e a hegemonia do capital.

Nesse sentido, o texto se propõe refletir sobre dois movimentos relevantes na atualidade da educação brasileira, quais sejam: a instituição da Educação do Campo como política pública e a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explicitando suas relações e implicações conjunturais e ponderando sobre os limites e possibilidades de se avançar com a Educação do Campo, mediante a implementação da BNCC, numa conjuntura econômica e política adversa em relação ao seu movimento originário.

O marco temporal é a partir do final da década de 1990, num contexto de intensificação da agricultura capitalista, com o agronegócio, e de resistência dos camponeses organizados nos variados contextos rurais, no que se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), consolidando-se em tempos de refluxo das políticas neoliberais com os governos de coalizão do

Partido dos Trabalhadores (PT), a partir de 2002, que, embora não tenham mudado o rumo, com sua política neodesenvolvimentista, arrefeceram o ritmo e a intensidade, gestando um período de neoliberalismo moderado no Brasil.

Nesse cenário, a conquista de um marco regulatório, a partir da instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, tem possibilitado a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, de acordo com a realidade dos sujeitos que nele vivem, e a participação destes em todo o processo de construção e condução da escola, considerando a educação do e no campo, especialmente na elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo pelos camponeses e camponesas organizados.

Com o golpe de 2016, a hegemonia neoliberal se impõe exacerbadamente acelerando e intensificando alguns processos que já seguiam nessa direção, a exemplo da BNCC, cuja elaboração vinha se desenrolando desde o ano anterior e é aprovada a toque de caixa no cenário político que se inaugura com o Governo Temer; ao largo vão ficando as políticas desalinhas com a reforma empresarial da educação. É o caso da Educação do Campo, que já vinha perdendo espaço, em virtude do descenso da força dos movimentos sociais camponeses, frente à agressiva territorialização do agronegócio.

O diálogo construído na mesa temática citada possibilita situar a atualidade do capitalismo neoliberal no campo brasileiro, com a violenta territorialização do agronegócio no MATOPIBA; destaca a Educação do Campo, no âmbito das políticas públicas educacionais, seu vínculo com a luta pela terra, o protagonismo dos camponeses na construção da escola do campo e a importância do Projeto Político Pedagógico nessa construção; contextualiza a BNCC na conjuntura neoliberal que a engendrou e suas implicações no currículo escolar; e analisa as relações da Educação do Campo com a BNCC, no chão de uma conjuntura tão adversa, na qual se encontra, ameaçada tanto pelo avanço do território do agronegócio no campo, quanto pela hegemonia do projeto de educação neoliberal em que a BNCC se insere, pouco afeito à diversidade e cuja base efetiva é o mercado.

2 O MATOPIBA COMO EXPRESSÃO DE OXIGENAÇÃO DO CAPITAL NO CERRADO

A expressão MATOPIBA resulta de um acrônimo criado com as iniciais dos estados do **M**aranhão, **T**ocantins, **P**iauí e **B**ahia (EMBRAPA, 2017) e designa uma realidade geopolítica caracterizada pela expansão de uma nova (velha) fronteira agrícola no Brasil, baseada em tecnologias modernas de alta produtividade para a oxigenação do sistema de produção vigente. Esse projeto é espelho do modelo predatório de desenvolvimento adotado e em curso no campo e expressa a tônica do avanço do capital agrário e financeiro na territorialização do cerrado brasileiro, via modernização da

agricultura capitalista. Ao mesmo tempo, evidencia o projeto da elite nacional, concretizado nas forças políticas do estado, e que, desnuda o caráter privatista do estado brasileiro, bem como o projeto de governo que o levou à frente.

Este projeto do agronegócio para o cerrado brasileiro, por sua vez, também evidencia as disputas em torno do campo brasileiro, ao tempo que acena para a necessidade de compreensão da diversidade dos sujeitos do campo, uma vez que são estes que podem enfrentar os golpes da propriedade privada da terra.

O MATOPIBA ocupa, majoritariamente, o bioma cerrado e parte da Amazônia, o que representa uma preocupação central por parte de quem pensa um modelo de desenvolvimento numa lógica contrária àquela apregoada pela agricultura patronal, qual seja: que o MATOPIBA não se limita à questão produtiva, mas se vincula às formas de expropriação e apropriação dos espaços/terras; ao desflorestamento da cobertura vegetal; e a incidência sobre a insegurança hídrica, posto que neste bioma estão as nascentes da maioria das bacias hidrográficas brasileiras. Além disso, e não só, impacta, diretamente as formas de vida das populações e comunidades tradicionais ali existentes e potencializa os conflitos socioambientais.

Recorremos às contribuições de Fernandes (2008), para nos ajudar a ratificar que o campo abriga dois distintos projetos sociais e que os elementos que os constituem e, ao mesmo tempo, os diferenciam apontam para uma relação dicotômica de vida e morte.

[...] Temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida. (FERNDANDES, 2008, p. 40)

A organização do território a partir do trabalho e da cultura tem um sentido existencial e produtor da vida, trata-se do processo interacional do ser na produção de si com os outros e com a natureza. Isso nos faz refletir que essa lógica de campo é entendida e concebida a partir das relações, sobretudo de trabalho, vivenciadas no dia a dia pelos diferentes sujeitos que o constituem. E esse processo produz um modo de existir (trabalho como princípio educativo) e demarca o campo como um espaço geopolítico diverso, propulsor de vida e identidade.

Esse modelo de agricultura se materializa exterminando as mais variadas formas de vidas, como também, e, sobretudo, operando com o processo de limpeza demográfica dos espaços, ou seja, é preciso retirar as interferências (pessoas, moradias, plantações...) para que o espaço esteja limpo e propício aos empreendimentos que, a partir de então, comporão a nova paisagem de um campo, dessa vez sem gente, sem moradias, sem plantações, sem vida, mas que reluz aos olhos dos precursores desse modelo de agricultura, riqueza e acúmulo de capital. Trata-se, na verdade, de uma grande

contradição desse discurso, posto que pesquisas comprovam que os indicadores de pobreza tem aumentado de maneira elevada na região do MATOPIBA. E não poderia ser diferente, visto que as riquezas produzidas não são direcionadas para o desenvolvimento social dos povos e comunidades que constituem os múltiplos territórios, mas para a auto-reprodução do sistema capitalista.

É oportuno observar que a expressão MATOPIBA designa as formas no tempo/espaço com que o sistema dominante de produção se produz e se reinventa e, nesse entendimento, o referido projeto sustenta as mesmas e velhas formas de dominação e expropriação em nome do desenvolvimento, combinado com o processo contínuo de colonialidade.

Essa dinâmica tempo/espaço é abordada por Santos (1999, p. 06), quando nos lembra que: “Como produzir e produzir espaço são sinônimos, a cada novo modo de produção (ou a cada novo momento do mesmo modo de produção) mudam a estrutura e o funcionamento do espaço”. Podemos assim dizer que o mercado também organiza territórios suprimindo relações contínuas, quando necessário, e desagregando o que dantes mantinha coesão comunitária e local para inseri-lo em dinâmicas globais mais eficientes ao mercado.

Esse sistema tem por finalidade a produção de mercadorias para a obtenção de lucros a qualquer custo e, nesse entendimento, idealiza e imprime o modelo de desenvolvimento que melhor condiga com estas finalidades. Mas, isto não acontece sem que forças progressivamente resistentes tentem organizar alternativas aos modelos de mercado. Mesmo em situações contingentes, o resultado da aceleração, concentração e mundialização tem sido, historicamente, a inovação de relações contiguas no território.

O modo de produção capitalista se organiza na propriedade agrária por meio dos empreendimentos de monocultivo do agronegócio. As lentes utilizadas para a compreensão dos territórios não dão conta – porque não é essa a intencionalidade – de alcançar as expressões da multidimensionalidade e da multiterritorialidade que constituem os territórios camponeses onde esse modo de produção, violentamente, se insere e se territorializa destruindo as formas de vida e de produção de vida dos sujeitos originários aos territórios.

Nessa perspectiva, a governabilidade, bem como o controle político dos territórios, não é mais dos sujeitos que o constituem – porque foi, violentamente, retirada ou fragmentada – mas passa a ser exercida através das políticas adotadas pelo estado, em atendimento aos imperativos do mercado.

O MATOPIBA, projeto que traduz o modelo de pensar o campo na perspectiva da modernização da agricultura, retrata como o estado tem se portado frente aos interesses do capital quando formula, implanta e executa políticas de fomento ao interesse do sistema dominante e, ao mesmo tempo, o anverso de tais políticas significa o extermínio de comunidades e povos tradicionais no interior dos territórios que estes ocupam como espaço de produção e reprodução de vida.

O Decreto Presidencial de número 8.447, datado de 06 de maio de 2015, que dispõe sobre o PDA – Plano de Desenvolvimento do MATOPIBA e do Comitê Gestor desse projeto é, se não, a mão do estado operando para conferir continuidade no processo de legalidade ao projeto de extermínio do cerrado brasileiro com sua biodiversidade.

E o que significa, aos povos do Campo, a modernização da agricultura nos moldes do mercado? Silva (2012) nos ajuda a compreender o que essa modernização significa:

Para a maioria da população, a modernização da agricultura, em particular, e a penetração do capitalismo no campo, de um modo geral, representa a cruel realidade da expropriação, da expulsão e do abandono, num processo análogo a outro momento da história do país, quando os negros foram “libertados” e deixados a perambular por ruas e estradas, uma vez que antes já se havia cuidado de lhes impedir o acesso à terra para produzirem seu sustento, com a lei de terras de 1850 (SILVA, 2012, p. 11).

Esse entendimento traduz-se nas intencionalidades do MATOPIBA, quando este não reconhece e tampouco considera a existência de povos originários e comunidades centenárias que já habitam o território que agora está sendo expropriado em nome do deus mercado.

No Estado do Maranhão, o MATOPIBA compreende múltiplos territórios constituídos de diversos povos e comunidades tradicionais envolvendo indígenas, quilombolas, assentados, acampados, ribeirinhos. O quadro referencial de dados é desenhado e visualizado por microrregiões, somando um total de 15 unidades de microrregiões, envolvendo, diretamente, 135 municípios somando uma área total de 23.982,346 ha., o que corresponde um percentual de 33% da área total do projeto conforme dados da Embrapa².

Os dados cartográficos ilustram que o MATOPIBA expressa o que Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1999) convencionou chamar de desenvolvimento desigual e combinado. Desigual, porque não reconhece os sujeitos que vivem e constituem os territórios. Por trás desses dados numéricos, existem pessoas, moradias, produção, cultura, a vida se reproduzindo. E é combinado, porque está em diálogo e a serviço do sistema de produção dominante que a tudo e a todos reduz a mercadorias.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma política educacional entre a diversidade e a desigualdade

O movimento de intensificação do capitalismo na agricultura, em sua fase neoliberal, expresso no agronegócio, aqui exemplificado com o caso do MATOPIBA, não ocorre sem a resistência dos diversos povos tradicionais, indígenas, quilombolas, camponeses, em suas variadas matizes e formas de organização, na luta pela terra e em defesa de seus territórios. E é no seio dessas lutas, como parte delas, que se constitui a Educação do Campo enquanto movimento em defesa do direito à educação, como concepção e como política pública.

Enquanto as experiências históricas de educação do campo podem ser encontradas em períodos remotos, quer nas práticas educativas dos povos tradicionais, ou nas experiências escolares alternativas, tais como os Centros Familiares de Formação por Alternância, fundados nos anos 1930 na França e surgindo nos anos 1960 no Brasil, como políticas públicas orientadas por uma concepção que se contrapõe à educação rural, têm raízes recentes, com marcos no final da década de 1990, sendo, portanto, contemporâneas da onda neoliberal brasileira dos primeiros anos pós-ditadura empresarial-militar.

As origens históricas da Educação do Campo têm base material na luta pela terra, acirrada a partir do final dos anos 1980, em decorrência da expansão do capitalismo sobre as atividades agrícolas, com o agronegócio, num processo de reprimarização da economia brasileira e da resistência dos povos tradicionais e camponeses organizados nos movimentos sociais, na luta dos indígenas, dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos sem terra, dos pequenos agricultores.

Vinculada à disputa do território camponês, a luta por educação segue a luta pela terra, em decorrência da histórica negação do direito à educação escolar, e pelo reconhecimento da necessidade e importância desta para a reprodução contemporânea do campesinato (FERNANDES; MOLINA, 2004). Esta negação é evidenciada nos diversos indicadores de acesso e de qualidade da educação oferecida às populações rurais, que se expressa na desigualdade social a que estão submetidos esses sujeitos. Desse modo, a Educação do Campo se constitui como um movimento pelo direito à educação dos povos do campo.

Contudo, se a luta era, e ainda é, pela superação da histórica desigualdade a que são relegadas, desde os primeiros momentos, as famílias camponesas organizadas aliaram à esta luta por direito, a crítica à escola hegemonicamente instituída e universalizada, a partir da realidade e das necessidades de reprodução da sociedade moderna capitalista urbano-industrial.

Ao mesmo tempo, defendendo a escola e contrapondo-se ao padrão de sua forma universal, se colocam num movimento que, nos limites das possibilidades históricas, pretende construir uma escola do campo que abrigue a diversidade camponesa, diversa em relação aos variados contextos campesinos e seus sujeitos; diversa culturalmente da sociabilidade urbana e das necessidades do trabalho moderno industrial, que se impôs como padrão de universalidade; diversa das finalidades e interesses hegemônicos do capital de formação restrita para o mercado e para reprodução capitalista.

Desse modo, numa conjuntura contraditória, mas num período de relativa força política dos movimentos sociais do campo, no final dos anos 1990 e na primeira década do Século XXI, a Educação do Campo se consolida como concepção de educação e como política pública instituindo um marco jurídico; uma estrutura orgânica nas instâncias gestoras das políticas educacionais na esfera

federal, capilarizando-se nas gestões estaduais e municipais; e pautando uma agenda pública envolvendo, principalmente, os movimentos sociais e sindicais do campo, setores do poder público, Universidades e outras organizações sociais.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo tem sua origem na luta dos movimentos sociais, sendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra protagonista, quando da realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA, em 1997, para discutir a educação nas áreas conquistadas ou em processo na condição de acampamento, e da realização no mesmo ano, da Marcha Nacional por Reforma Agrária, em denúncia e em protesto ao massacre ocorrido na Curva do S, em Eldorado dos Carajás, no dia 17 de abril de 1996, durante desobstrução da BR 155, ocupada pelos Sem Terra, que, em marcha para Belém, reivindicavam seus direitos e denunciavam a violência a que eram submetidos no processo de luta. A ação da polícia resultou no assassinato de 19 trabalhadores rurais Sem Terra, muitos feridos fisicamente e centenas feridos na alma, pela dor que foi vivenciar tanta crueldade.

Foi em audiência, na chegada da marcha em Brasília, com o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que o Movimento arrancou do governo a promessa de um programa de educação nas áreas de reforma agrária. Em 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA).

Este foi um importante programa, através do qual centenas de jovens, adultos e idosos acessaram a educação, por meio de projetos de alfabetização e escolarização em todos os níveis e nas diversas áreas do conhecimento, desenvolvidos em parceria com os Movimentos Sociais, Universidades e Institutos Federais, em todo o Brasil. Segundo dados da Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, “no período de 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos do PRONERA por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior”. (BRASIL, 2016, p. 22)

Envolvidos pela mística do I ENERA, o MST juntamente com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e a Universidade de Brasília (UnB), organizaram, em 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia - GO, que teve por principal objetivo ampliar o debate iniciado no ENERA, sobre a educação que vem sendo realizada no meio rural, e fomentar o debate de um novo paradigma, a Educação do Campo, que viesse romper com o paradigma da Educação Rural.

A partir desse momento histórico, o debate se amplia por todo o país e, em 2004, realiza-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, com uma participação bastante ampliada dos Movimentos Sociais, representantes do governo, e Instituições de Ensino Superior, tendo por

principal objetivo pautar junto à sociedade a instituição de uma política pública de educação do campo. A palavra de ordem que marcou esse momento histórico e demarcou a necessidade de luta permanente, foi “Educação do Campo: direito nosso, dever do estado!”

Além do PRONERA, foram criados outros programas não menos importantes, como o Programa Saberes da Terra, para escolarização de jovens do campo, com intuito de reparar a defasagem série-idade entre a juventude camponesa. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado pelo MEC em 2006, para dar conta da formação específica dos educadores e educadoras do campo, através do qual foram abertas turmas de Licenciatura em Educação do Campo em várias IES, a partir de 2007.

No que se refere ao marco regulatório, tivemos importantes conquistas, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, com base nos artigos 23, 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), e incorpora a concepção originária de Educação do Campo, definindo a identidade das escolas do campo, e a sua autonomia na construção de um projeto político pedagógico adequado à realidade e necessidade dos camponeses.

Em sequência, foram aprovadas as diretrizes complementares de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que normatiza a oferta da educação infantil e séries iniciais na própria comunidade, regulamenta a nucleação para que seja o mais próximo de onde mora o aluno, estabelece que não é permitido agrupar numa mesma sala crianças da educação infantil e ensino fundamental, dentre outras definições.

A Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino em 2010, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE), e passa a ser instituída como política pública através do Decreto nº 7.352/2010, que normatiza também o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Em 2012, foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), no âmbito do MEC para orientar a efetivação da política pública em regime de colaboração entre os entes federados.

No conjunto das diretrizes, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 28 (LDB nº 9394/1996), é recorrente a defesa do direito, face ao reconhecimento da histórica desigualdade de acesso da população camponesa à educação; e uma orientação para um currículo que se adéque às peculiaridades da vida no campo e de cada região, na educação escolar oferecida aos camponeses, com conteúdos curriculares e metodologias apropriadas; organização escolar própria; e adequação à natureza do trabalho na zona rural, em sua diversidade.

Contudo, na realidade concreta das populações camponesas, a educação do campo continua sendo um desafio que é enfrentado cotidianamente, na medida da correlação de forças da

luta de classes no campo, pela garantia do direito e no esforço criativo de transformação da escola. Um movimento, cuja dinâmica se insere na atualidade histórica da sociedade capitalista, de modo geral, e em suas expressões particulares no campo, cujo desafio se agrava diante da intensificação da concentração das terras e exploração privada dos bens da natureza e no avanço dos territórios do agronegócio.

De forma geral, a realidade das escolas situadas no campo muito se distancia na prática, do paradigma construído a partir do movimento pela educação do campo, desencadeado pelos trabalhadores rurais, movimentos sociais e instituições de ensino. Essa dicotomia, entre o que já se conquistou em relação à política pública de educação do campo, e sua efetivação na prática, se evidencia quando nos deparamos com as escolas do campo funcionando sem projeto político pedagógico, com educadores sem formação específica, nucleação de educação infantil e séries iniciais em desacordo com a resolução de 2008, realidade constante em áreas de assentamentos de reforma agrária no estado do Maranhão e em todo o país.

Isso reforça a leitura de que será preciso muita luta ainda para que seja concretizado o que está garantido em lei no cotidiano das escolas e dos territórios camponeses. Mais que isso, precisamos de intelectuais orgânicos³ da classe trabalhadora, inseridos nos processos de condução das escolas, que possam garantir na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos os princípios da educação do campo, que, se considerados na sua essência, darão conta de atender aos interesses do povo camponês, seguindo a linha de pensamento de Marx, na crítica ao Programa de Ghota, quando diz que o Estado deve garantir educação a todas as pessoas, mas é a classe trabalhadora quem deve conduzir de forma político e pedagógica a educação da classe. E para essa construção, faz-se necessário conhecer e se apropriar da legislação e dos fundamentos da Educação do Campo.

4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: a base e sua conjuntura

Essa contraditória conjuntura onde a Educação do Campo germina, a partir da década de 1990, irá oferecer um solo ainda mais fértil para o desenvolvimento de um conjunto de iniciativas organizadas por agências empresarias (Movimento Todos pela Educação⁴, 2006; Movimento pela Base Nacional Comum – Fundação Lemann⁵, 2013), de intervenção direta do capital na política educacional brasileira que, pela sua profundidade, abrangência sistêmica, intencionalidade e sujeitos tem sido denominada, por alguns estudiosos do fenômeno, Reforma Empresarial da Educação (FREITAS, 2018).

Segundo Freitas (2018, p. 78), ao orientar os currículos escolares por meio de

[...] Padronização através das bases nacionais curriculares [...], testes censitários [...], e responsabilização verticalizada [...] a lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de *alinhamento*.

O alinhamento na verdade é outro: trata-se da total subordinação da educação escolar pública à lógica empresarial e à visão de sociedade e educação neoliberal, que atinge todos os aspectos da vida, e segundo o qual o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria organização empresarial, transformando direitos sociais em serviços e cada indivíduo em vendedor de si mesmo, um indivíduo empresa, em um livre mercado (CHAUÍ *apud* FREITAS, 2018).

O pano de fundo, de lado e de frente, é a intensificação da esfera privada sobre os diversos aspectos da educação pública, radicalizando a dimensão da educação-mercadoria, expandindo o mercado educacional, e a customização da mercadoria-educação às necessidades, interesses e lógica do mercado (NEVES; PRONKO, 2008).

É nessa conjuntura, e não por mera coincidência, que observamos o reposicionamento no mercado nacional de grandes corporações da indústria da educação, a exemplo da Kroton⁶ e da Pearson⁷, duas referências internacionais de fundos de investimentos educacionais que, nos últimos anos, reorientaram suas estratégias comerciais para atuação no Brasil.

Essa engenharia política não é um produto *made in Brazil*. É fruto de um projeto arquitetado nos laboratórios e oficinas internacionais do capitalismo neoliberal, nos organismos internacionais⁸; na Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), realizada pela ONU e Banco Mundial; no Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina – PREAL⁹, promovido em 1996, com a finalidade de definir as linhas educacionais e oferecer apoio aos governos e à sociedade para implantação das reformas que venham a atender às suas necessidades, e nas estratégias do Banco Mundial (BM) para a Educação para 2020 (ADRIÃO; PERONI, 2018)

A nova BNCC, como parte dessa engenharia, nem é nova e nem é exatamente o que pode ser chamada de experiência de sucesso. Para citar apenas o caso mais emblemático, trata-se de uma réplica da *Common Core*, base nacional comum curricular estadunidense para língua inglesa e matemática, implementada entre 2000 e 2015, e que vem sofrendo críticas e mudanças a partir de então, como mostram os estudos de Ravitch (2011).

No Brasil, a discussão sobre a construção de referências nacionais comuns para a educação é um debate de longa data na política educacional, que ganha fôlego a partir da Constituição Federal de 1988. Na sequência, tivemos a experiência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos 1990 que, efetivamente, não conseguiram alterar significativamente o cotidiano do chão das escolas. E, de lá para cá, uma série de diretrizes curriculares nacionais que, segundo Aguiar e Dourado

(2018, p. 15), “constituíram-se em efetivo avanço na agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica” e que, até então, vinham se configurando numa base comum para a educação brasileira. Ao que Saviani (2016, p. 75) interroga: “se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”?”.

Ocorre que, mais recentemente, sob a hegemonia dos reformadores empresariais da educação, o compromisso de instituir uma base nacional curricular comum é atualizado, reforçando uma lógica de “aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e standardizada” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40), por ocasião do Plano Nacional de Educação (2014-2024), cuja Meta 7 propõe fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais estabelecidas para o Ideb; apontando, como uma de suas estratégias, “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014).

Segundo o, então, Ministro da Educação, Mendonça Filho, na Apresentação do documento da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental,

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade (BRASIL, 2018).

Vale ponderar que, no que se refere à participação da sociedade na elaboração da BNCC, o discurso oficial contradiz-se à forma centralizada e unilateral de elaboração da Base, cujas consultas individualizadas e dirigidas inviabilizaram o efetivo debate, sendo as proposições apresentadas submetidas ao aval dos especialistas reformadores que, de fato, conduziram toda a elaboração. A metodologia utilizada, sem um marco de referência e sem discussão coletiva com os diversos sujeitos da educação, acabou promovendo uma ampla divulgação e construindo certo consenso social sobre a BNCC, mesmo entre os que desconhecem o seu teor (AGUIAR; DOURADO, 2018).

A análise da BNCC não pode, portanto, ignorar o processo de sua elaboração; os principais sujeitos envolvidos e seus interesses; e o conjunto de outras medidas que a circunscreve na

reforma empresarial da educação, a saber: a Emenda Constitucional 95/2016, que congela os investimentos sociais por 20 anos, restringindo as possibilidades de implementação da BNCC, bem como das próprias metas do PNE, asfixiando a educação pública; a Lei 13.415/2017 que modifica, sobretudo a LDB 9394/1996 principalmente em relação ao Ensino Médio, marcada por uma flexibilização seletiva; a centralidade do sistema nacional de avaliação da educação básica como indicador sênior da qualidade da educação brasileira, e, sobretudo, a conjuntura econômica e política sob a hegemonia neoliberal, útero onde a BNCC foi fecundada.

Uma vez aprovada,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) [...] (BRASIL, 2018, p. 7).

E, conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2017, “os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada” (Art. 7º). A mesma deverá ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020, incluindo o alinhamento das matrizes de referência das avaliações e dos exames em larga escala, a adequação dos programas e cursos de formação inicial e continuada, o ciclo de avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), os programas e projetos pertinentes ao MEC e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Se por um lado, o documento é insistente na afirmação de que

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2018, p. 16),

Por outro, sua incidência sobre diversos fatores implicados no currículo, como a formação de professores, o sistema de avaliação e o material didático, e a progressiva restrição do financiamento da educação pública tendem a inflar o papel da BNCC no currículo, reduzindo-o à própria Base.

Nesse momento, movidos por sua força impositiva, os vários sistemas e redes de ensino, estabelecimentos escolares, gestores e professores se debruçam sobre a BNCC no esforço de compreendê-la, sobretudo no que ela propõe de novo, e redefinir seus currículos, propostas pedagógicas e práticas educativas seguindo as novas orientações normativas.

O pacto federativo proposto para sua implementação afirma que

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas [...] [e] [...]

os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 15).

Mas o discurso em defesa da igualdade de direito posto na BNCC não se coaduna com as condições objetivas para garantia desse direito, como se bastante fosse estabelecer a medida da igualdade, ou seja, o padrão de qualidade a ser atingido (a BNCC); instituir um sistema permanente de medida, rigorosamente baseado no padrão (o SAEB) e punir ou premiar os responsáveis do fracasso ou do sucesso, reduzindo a garantia do direito à educação, aos direitos de aprendizagens e estes, por sua vez, a uma questão de ordem estritamente pedagógica, ignorando as condições objetivas do financiamento, gravemente comprometido, e os diversos fatores extra-escolares.

Na equação proposta pelo pacto federativo, a igualdade é assegurada pela base comum e pelo sistema de controle e responsabilização e a equidade fica a cargo dos sistemas e redes de ensino, através da contextualização da base comum e da implementação da parte diversificada. O problema é que a parte diversificada não cai na prova e sem as condições concretas para efetivá-las, a conta não fecha e o discurso da igualdade e da equidade se mostra falacioso.

Com o empresariamento da educação, ao reduzi-la a condição de mercadoria e subordiná-la inteiramente à lógica empresarial, a BNCC funciona como mecanismo de definição do controle da qualidade da mercadoria-educação, de acordo com o padrão do mercado, a ser rigorosamente controlada por um sistema de avaliação externa. Todos os esforços deverão, portanto, ser empreendidos para se alcançar o padrão. A diversidade é reconhecida e admitida, mas, efetivamente, só estará ao alcance dos gostos mais refinados, em condições de pagar o preço do luxo, num mercado educacional flexível que dispõe de uma educação diferente, conforme o bolso do freguês. Nesse cenário, a base efetivamente é o mercado.

5 CONCLUSÕES

Ao final desse percurso, fica patente que a expansão do agronegócio, objeto central do MATOPIBA, representa a oxigenação do capital como expressão de hegemonia dominante do sistema de produção capitalista. Em que pese sua imagem vinculada à concentração e expropriação de terras, trabalho escravo, violência no campo, entre outros, se reinventa e se reconfigura no chamado MATOPIBA para vender, visto que esse sistema a tudo faz mercadoria, uma imagem onde retrata e sustenta que “o agronegócio é tech, é pop, o agro é tudo” e é sinônimo de desenvolvimento e modernização da agricultura e, portanto, torna-se a base e a referência para o pseudodesenvolvimento do país.

O MATOPIBA representa, para além dos problemas socioambientais, a desterritorialização de povos e comunidades tradicionais de seus espaços de produção e reprodução de vida; a transformação da terra em ativos financeiros para o processo de estrangeirização, por meio de apropriação e expropriação de terras genuínas dos povos originários e o aumento de conflitos e violência no campo, como reflexo das contradições desse empreendimento, que são enfrentados por meio da luta e da re-existência dos povos e comunidades impactadas.

A luta dos diversos sujeitos do campo para que seus filhos e filhas possam ter o direito de acesso e permanência a uma educação de qualidade, pensada pelos sujeitos que vivem no campo, respeitando a diversidade dos povos que habitam o território camponês, insere-se na luta por terra e em defesa de seus territórios.

Dessa luta, muitas foram as conquistas. Dentre elas, destacam-se o marco regulatório da Educação do Campo e sua institucionalização como política pública, e o protagonismo dos camponeses e camponesas na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, na perspectiva de um amplo processo participativo de formação com todos os segmentos envolvidos, elemento fundante na construção de uma gestão coletiva e democrática, a despeito da distância ainda existente entre o que se garante na legislação da educação do campo e sua efetivação no chão das escolas dos territórios camponeses.

Consideramos que o processo de construção do PPP, além de provocar uma reflexão coletiva sobre como a escola está organizada, o seu papel, a relação entre a escola e a comunidade, encaminha também para a possibilidade da transformação desta em uma escola do campo, considerando a concepção originária da Educação do Campo que tem suas raízes na luta dos trabalhadores, na agricultura camponesa e na educação para emancipação, observando seus princípios e fundamentos, colocando-os em prática no cotidiano da escola, sob o respaldo do marco regulatório.

Não podemos ignorar, contudo, que tanto a Educação do Campo quanto a BNCC, como políticas públicas que, a despeito de suas diferenças, compartilham a conjuntura econômica e política do atual estágio do capitalismo neoliberal, estão ambas implicadas, embora de diferentes modos, no movimento geral da reforma empresarial da educação, referência de organização da sociedade-empresa do neoliberalismo, que restringe o padrão de qualidade da mercadoria-educação aos interesses de reprodução do capital e intensifica os processos de privatização da educação pública, reduzindo-a a esfera do mercado, como educação-mercadoria.

Significa dizer que a Educação do Campo, como política pública resultante da luta dos povos camponeses organizados, em seus mais variados contextos, fundada na defesa da efetiva igualdade de direitos à educação e no reconhecimento e respeito à diversidade desses povos e da

necessidade de adequação das políticas educacionais, sobretudo a educação escolar, às especificidades da cultura e do trabalho camponês; à formação do homem e da mulher do campo e para o desenvolvimento do território camponês encontra-se ameaçada, antes de tudo, pelo avanço da agricultura capitalista, do território do agronegócio.

Nessa conjuntura, a promessa da garantia da igualdade de direitos às aprendizagens essenciais, considerando as diversidades, com equidade, não encontra base material nem no proposto como Base, nem na perspectiva de condições objetivas para sua concretização, corroborando, antes, com uma ênfase na padronização curricular, limitando ainda mais as possibilidades de diversidade no currículo, base da Educação do Campo, que colide não somente no que a BNCC promove: uma padronização minimalista, mas também em suas finalidades, não ditas, de maximização da subordinação às necessidades do mercado, em contraposição ao ideal de formação humana da Educação do Campo, que desde seu movimento original segue na contracorrente da educação hegemônica, na atual conjuntura, em turvas correntezas.

Entretanto, não podemos ignorar na análise a capacidade dialética de resistência dos povos camponeses na defesa de seus territórios, de enfrentamento ao MATOPIBA e de afirmação da Educação do Campo, mesmo numa conjuntura adversa; e a relatividade do poder impositivo da BNCC e seu aparato de sustentação, frente à força criativa da pluralidade do currículo em ação e seus sujeitos, quer seja dentro da ordem, quanto fora desta.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 49-54.

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. INCRA. **II Pesquisa Nacional sobre Educação na reforma Agrária – II PNERA**. Disponível em <http://www.incra.gov.br>, em 9 de setembro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei 9.394/96.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002** – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2003.

CALDART, R. S. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. *In*: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (orgs.). **Coleção Caminhos da Educação do Campo**, n.9. Belo Horizonte: Autêntica, 2018 (no prelo).

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

EMBRAPA. **Delimitação e caracterização territorial do Matopiba**. EMBRAPA, 2017. Disponível em: <https://www.embrapa.br/gite/projetos/matopiba/matopiba.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. O Campo da Educação do Campo. *In*: **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Nead, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. *In*: FERNANDES, Bernardo Mançano, SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo: campo, políticas públicas e educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. CARLOS, A. F. A. (org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo do mercado ameaçam a educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Milton. **Modo de produção técnico científico e diferenciação espacial**. 1999. Disponível em: http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/06_2_santos.pdf. Acesso em: 3 ago. 2018.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento – **Revista de Educação**. n. 4. 2016; p. 54-84.

SILVA, José de Ribamar Sá. Uma caracterização do campo brasileiro na atualidade. *In*: CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. (org.). **Eixo Temático II – Características do campo brasileiro** modelos de desenvolvimento, diversidade e territórios em disputas. Rede Diversidade, NEAD: UFMA, São Luís, 2012.

Notas

¹ Evento promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, do Centro de Ciências Sociais, da Universidade Federal do Maranhão, no período de 20 a 23 de agosto de 2019, em São Luís/MA.

² Disponível em: <https://www.embrapa.br/gite/projetos/matopiba/150514_MATOPIBA_MA.pdf>. Acesso em: 13 de mar. de 2019.

³ “Gramsci considera intelectuais orgânicos todos os que contribuem para educar, para organizar, ou seja, para criar ou consolidar relações de hegemonia; por isso, para ele, são intelectuais (ou desempenham uma função intelectual) todos os membros de um partido político, de um sindicato, de uma organização social. [...] faz também uma decisiva distinção entre os “intelectuais orgânicos”, que são gerados diretamente por uma classe e servem para lhe dar consciência e promover sua hegemonia, e “intelectuais tradicionais” que se vinculam a instituições que o capitalismo herda de formações sociais anteriores (como as igrejas e o sistema escolar). [...] Tarefa de uma classe que hegemonia é não apenas criar seus próprios “intelectuais orgânicos”, mas também assimilar aqueles “tradicionais” (COUTINHO, 2011, p. 30).

⁴ Fundação Bradesco, Itaú Social, Instituto Unibanco, Fundação Telefônica, Gerdau, Fundação Lemann, Suzano Papel e Celulose, Instituto Votorantim, Instituto Natura...

⁵ Jorge Paulo Lemann, bilionário dono da AB Inbev (maior cervejaria do mundo) e CG Capital (22º homem mais rico do mundo).

⁶ <https://economia.estadao.com.br/noticias/negocios,somos-educacao-fecha-acordo-para-venda-de-controle-a-kroton-por-r-4-56-bi,70002280127>.

⁷ <https://oglobo.globo.com/economia/negocios/grupo-pearson-aposta-em-educacao-no-brasil-em-outros-paises-emergentes-17275440>.

⁸ Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* ou Económico (OCDE)...

⁹ IBM, Citibank, AT&T, Mastercard, Motorola, Discovery Communications, Phillips, Banco Mercantil, Bank of America). Vinculado a organismos como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)