

A BNCC E A EDUCAÇÃO DO CAMPO, DA INVISIBILIDADE A INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA

SILVA, Márcia Regina de Souza¹
PEREIRA, Leiva Custódio²
SILVA, Helen Maciel da³

RESUMO: Este artigo é resultado parcial de uma pesquisa em desenvolvimento no curso de Mestrado em Educação Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Rondônia, de abordagem qualitativa, com procedimento bibliográfico e exploratório, analisa teses e dissertações constantes no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a partir do descritor Base Nacional Comum Curricular - BNCC, sendo identificados 49 trabalhos. Posteriormente, a partir da leitura dos resumos e palavras chaves, buscou-se localizar o descritor Educação do Campo, não constatando nenhuma ocorrência. Desta constatação buscou-se compreender o processo de elaboração, participação, interesses políticos e econômicos envolvidos na construção da BNCC, bem como a valorização às diversidades, a partir da seleção de 5 dissertações. Objetivando o aprofundamento do tema, analisou-se os Referenciais Curriculares do estado de Rondônia-RCRO e as Orientações Curriculares do município de Ji-Paraná/RO na busca das concepções de Educação do Campo. Como resultado, apontamos que para se efetivar uma política de Educação para o campo, é imprescindível a participação dos sujeitos afetos à política, formação inicial e continuada dos princípios de educação do campo e sempre quando necessário, a insubordinação criativa.

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículo. BNCC. Formação de Professores.

Introdução

A Constituição Federal, em seu artigo 205, preconiza que a Educação assume os preceitos constitucionais quanto à formação plena da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Esta tríade de direitos e deveres contempla em si muitas possibilidades, sobretudo, quando o Estado assume o compromisso de fortalecer as redes de proteção social de seus cidadãos ao promover a igualdade de oportunidades para todas as pessoas e oportunizar uma formação integral, cidadã e responsável. Por sua vez, Branco (2017) afirma ainda que esta tríade constitucional deve estar a serviço da promoção da igualdade com respeito à diversidade e não ao serviço do mercado.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNIR. Professora da rede estadual de educação de Rondônia. E-mail: marcyaregina@gmail.com

2 Professora Doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). E-mail: leivacustodio@gmail.com

3 Mestra em Educação Escolar. Coordenadora pedagógica da secretaria municipal de educação de Ji-Paraná/RO. E-mail: helen2maciel@gmail.com

É preocupante o fato da educação estar subordinada à economia e ao mercado, de forma que há pouca, ou até mesmo nenhuma, preocupação com a desigualdade e com as questões sociais. Contudo, não se pode deixar de investir na construção de uma escola democrática que considere e valorize os conhecimentos, as habilidades e os valores indispensáveis na constituição de uma sociedade mais humana e solidária e que, ao mesmo tempo, atenda às demandas do desenvolvimento tecnológico, cada vez mais complexo, e às necessidades da capacitação para o trabalho. Para que isso ocorra, **é necessário repensar o binômio educação e trabalho, na busca de uma formação efetiva para a atividade profissional sem deixar de lado a formação da consciência de um indivíduo socialmente responsável** (BRANCO, 2017, p.30, grifo nosso).

Desta forma, este mesmo documento constitucional, em seu Artigo 210, estabeleceu que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” Brasil (1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, documento normatizador da educação, determina em seu artigo 26 a elaboração de uma base nacional comum:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Considerando a Constituição e a LDB, pressupõe-se que ao currículo supra compete contemplar as diversas modalidades educacionais, entre elas, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Educação escolar para populações em situação de itinerância, Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, além de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, parte diversificada e as especificidades regionais.

No presente artigo, buscou-se compreender se as diversidades estão contempladas na Base Nacional Comum Curricular. Assim, apresentamos as reflexões da autora Rodrigues (2016), que, por meio do parecer do Instituto de Bioética, Direito Humano e Gênero – ANIS, aponta a necessidade de uma linguagem inclusiva, e que o texto da BNCC precisa clarificar em todos os componentes curriculares, todas as expressões de desigualdades. “[...] Considera-se que a base epistêmica seja a do respeito à diversidade do conhecimento e das culturas presentes no campo da educação no Brasil” (RODRIGUES, 2016, p.113). A autora menciona considerações de pareceristas que coadunam com o objeto de nossa pesquisa, a saber: “[...] destaca a importância de contar com textos específicos para as modalidades “educação

indígena, do campo e quilombola” para que uma questão possa ser respondida – essas modalidades de ensino e as escolas que as oferecem seguirão a Base Nacional Curricular Comum?” (RODRIGUES, 2016, p. 119). Quanto às discussões apresentadas pelo parecerista de História, a autora alega “[...] Em tempo, este mesmo currículo centrado no estado nacional, tenderá a aprofundar as desigualdades sociais e a distanciar o país do objetivo compartilhado de inserção no mundo contemporâneo” (RODRIGUES, 2016, p.127).

Ao aprofundar sobre a síntese apresentada pelos pareceristas selecionados, a autora especifica que não houve “[...] grandes consensos a respeito das críticas levantadas sobre o documento preliminar [...]”. Há os que manifestaram favoráveis a elaboração do documento e registra que o mesmo “[...] cria a perpetuação de um currículo e minimiza a exclusão de parcela significativa de estudantes do saber escolar, por diferenças regionais. [...]” (RODRIGUES, 2016, p.136). Outro reafirma ser favorável por permitir aos estudantes o sentimento de pertencimento a uma nação. Que não deve ser um currículo mínimo, mas deve orientar a criação do currículo. Há quem reclame a ausência de articulação entre as áreas de conhecimento e parte diversificada e houve também destaques para que se estabeleça um currículo que promova uma educação na perspectiva de igualdade e menos excludente.

Perpassar pela versão preliminar a versão final torna-se pertinente, pois nos interessa perceber se as inferências ao longo do processo de elaboração da base contemplaram as diversidades, a inclusão de expressões que valorizem a equidade especificamente se a educação do campo está explicitada no documento nacional, estadual e municipal, na perspectiva de garantir uma educação democrática e emancipatória. Que nos motiva a conhecer as concepções de Educação do Campo nos referenciais curriculares do estado de Rondônia e nas Orientações Curriculares do município de Ji-Paraná nas etapas da educação básica.

Para que o leitor tenha uma melhor compreensão do texto, optou-se por organizá-lo, apresentando primeiro o mote da pesquisa na introdução, a seguir os caminhos percorridos para compor as reflexões deste estudo. Posteriormente, a análise dos dados encontrados no banco de teses e dissertações da CAPES, onde foi possível fazer a reflexão de quem foram os protagonistas na elaboração do documento. Em seguida, apresentamos a reflexão realizada a partir do Referencial Curricular de Rondônia, onde foi possível perceber os primeiros elementos que indicam a Educação do Campo. Para aprofundar a reflexão sobre a temática, buscamos compreender a concepção de Educação do Campo nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental nas Orientações Curriculares do município de Ji-Paraná e a

importância da formação dos professores no processo de implementação da BNCC. Por fim, apresentamos as reflexões finais do presente estudo.

Aspectos metodológicos

Metodologicamente o estudo se caracteriza como de abordagem qualitativa do tipo bibliográfico e exploratório. Neste aspecto Bogdan e Biklen (1994) aludem que os aspectos sociais “têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 23). Desta forma o método qualitativo tem sido evidenciado nas pesquisas educacionais, sendo o pesquisador um produtor de conhecimento, conforme alude González Rey (2002).

Gil (2008) afirma que a pesquisa exploratória proporciona uma visão geral de determinado fato, e tem como principal finalidade esclarecer ou modificar conceitos, e que habitualmente envolvem levantamento bibliográfico, sendo que “o produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados” (GIL, 2008, p. 27).

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2008) tem por objetivo aprimorar hipóteses, validar instrumentos e proporcionar familiaridade com o campo de estudo. Constitui a primeira etapa de um estudo mais amplo, e é muito utilizada em pesquisas cujo tema foi pouco explorado, podendo ser aplicada em estudos iniciais para se obter uma visão geral acerca de determinados fatos.

Neste contexto, buscou-se, no período de outubro de 2020 a janeiro de 2021, junto ao banco de teses e dissertações da CAPES as pesquisas que foram realizadas e abarcam a temática BNCC, sendo este o nosso descritor de busca, sendo localizados 49(quarenta e nove) trabalhos, destes 08(oito) não constam com a publicação na íntegra na plataforma, apenas seus resumos. Posteriormente, a partir da leitura dos resumos e palavras chaves, buscou-se identificar trabalhos que desenvolvessem o objeto de nossa pesquisa – Educação do Campo, não localizando nenhuma ocorrência.

Destacamos que pela abrangência das discussões, selecionamos 5 (cinco) das 49 (quarenta e nove) dissertações e teses que subsidiarão as discussões sobre a BNCC no que se refere a elaboração do documento, participação da sociedade na construção do mesmo,

interesses políticos e econômicos a partir de políticas neoliberais inerentes, bem como outros aspectos e concepções que servirão de fundamentação a fim de nos apontar caminhos quanto a visibilidade ou não da Educação do Campo na BNCC assim como nos Referenciais Curriculares do estado de Rondônia e nas Orientações Curriculares do município de Ji-Paraná, que foram construídos tendo como referência a BNCC.

Breve análise da Construção da BNCC: O protagonismo e influências de instâncias privadas

Considerando o interesse de identificar a concepção de Educação do Campo presente na BNCC, como abordado anteriormente, recorreu-se ao banco de teses e dissertações da CAPES, a fim de verificar pesquisas que correlacionam os dois descritores: BNCC e Educação do Campo. Verificamos que a modalidade de Educação do Campo não aparece, seja pela ausência de pesquisa sobre o tema ou pelo fato de o documento curricular mais importante do país não reconhecer as especificidades desta modalidade de ensino.

Objetivando elucidar essas questões, faz-se necessário compreender o processo de construção da BNCC, assim como seus atores, financiadores e organizações da sociedade civil que, de certa forma, lideraram esse movimento de construção, que poderá nos responder a não contemplação da Educação do Campo na política curricular nacional.

Branco (2007) nos dá pistas significativas sobre os interesses das classes dominantes “[...]a elaboração das diretrizes educacionais, para a escola pública, é organizada em função dos interesses da elite e dos dirigentes políticos, sendo, portanto, antes de natureza econômica e política.” (BRANCO, 2017, p.31). Destarte, podemos preliminarmente compreender que Educação do Campo não desperta o interesse da elite, do mercado e dos dirigentes políticos, visto que foi identificado o termo “Educação do Campo”⁴ apenas uma vez no documento em sua versão final, mesmo com o indicativo de pareceristas, quanto a ausência do termo na ocasião de análise da versão preliminar.

4 A partir da busca pelo localizador de palavras no texto da versão final da BNCC, encontra-se apenas uma menção a Educação do Campo, nos textos introdutórios ao se referir às modalidades que precisam ser contempladas nos currículos. “Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, **Educação do Campo**, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.” (Brasil, 2017 p. 17) (Grifo nosso)

A autora Pertuzatti (2017) apresenta uma relação entre o sistema capitalista e neoliberal aos propósitos da BNCC, ao referenciar Frigotto (2015) e nos sinaliza algumas intencionalidades da Base, ao relacionar o capital e o trabalho,

O “[...] capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais ‘competentes’, ou que desenvolvem ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado [...]” (FRIGOTTO, 2015, p. 214, Apud. PERTUZATTI, 2017, p. 74).

Branco (2017), por sua vez, afirma que os organismos internacionais influenciam diretamente na legislação, na atuação do estado, “[...] na expansão do mercado capitalista e nas reformas educacionais, promovendo uma regulação no sistema de ensino e no próprio país.” (BRANCO, 2017, p.12).

Consideramos importante lembrarmos o processo de construção da BNCC, para isso teremos como referência as autoras Rocha (2016) e Rodrigues (2016) que nos apresentam o percurso de construção da Base até a segunda versão e nos embasaremos para compreender o histórico da versão final o autor Branco (2017) e as autoras Pertuzatti (2017) e Heleno (2017).

O I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base ocorrido em 2015 reuniu assessores e especialistas com objetivo de mobilizar a sociedade quanto à importância de um documento curricular nacional e deu direcionamentos no sentido de que as instituições deveriam se organizar para as contribuições do mesmo. Em outubro do mesmo ano, deu-se início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC que recebeu contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas, totalizando 12 milhões de contribuições, sendo finalizada em março de 2016. Em maio de 2016, foi apresentada a segunda versão, que segundo o MEC, contemplava as contribuições virtuais. Os debates e discussões foram continuados através de seminários regionais com professores, gestores e especialistas, aberto à participação pública. E em 2017 foi compilado a terceira versão, ou versão final, como passou a ser chamada.

Rocha (2016) no intuito de desenvolver sua pesquisa de mestrado intitulada Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores, analisou 34(trinta e quatro) artigos correlatos à temática, no compromisso de promover uma análise da participação no campo das políticas curriculares. Afirma que “ecoa no discurso do MEC a promessa de uma política democraticamente participativa no seu processo de elaboração. É assegurado que o documento foi elaborado mediante a participação e o envolvimento de toda

sociedade.” (ROCHA, 2016, p.65). No entanto, menciona que identificou influências de instâncias privadas com contribuições tendenciosas não possibilitando uma efetiva construção democrática. Reafirma que seu interesse não é o de “capturar a verdade sobre o tema, mas intencionamos demonstrar, através de nossas problematizações, possibilidades e direções para pensarmos as políticas curriculares.” (ROCHA, 2016, p. 27). Ratifica que “Para que o projeto democrático se torne factível e real, ele deverá ser construído a partir de um projeto coletivo, no qual a presença efetiva de outros atores é uma realidade.” (ROCHA, 2016, p. 68).

Também foram contabilizadas as contribuições para que se chegasse a essa nova versão do documento. Foram cadastrados no portal 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o território nacional. Na plataforma da BNCC é apresentado um número de 12. 226. 510 de contribuições através da consulta pública por via eletrônica. Igualmente foi computada pela equipe do MEC uma média de “700 reuniões, seminários, debates, fóruns e outros eventos promovidos, nas cinco regiões do país, por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Universidades Públicas e Privadas” e outras representações para que se discutissem a proposta preliminar de BNCC. Outros detalhes desse processo foram publicados no portal da BNC (ROCHA. 2016, p. 95-96).

Compreendemos que quando Rocha (2016) destaca os inúmeros cadastros no Portal da BNCC de indivíduos, profissionais, escolas e organizações e mais de 700 reuniões e formações, não são suficientes para garantir a participação popular, se suas vozes não foram ouvidas e materializadas no documento. Aqui cabe o ditado popular “quantidade não é sinônimo de qualidade”.

Ainda sobre a participação, Pertuzatti (2017) alude que a mesma foi limitada, muito embora destaca que “[...] que na história da Educação brasileira esta passa, se aprovado, a ser o documento normativo com maior participação social [...]” (PERTUZATTI, 2017 p.145). Já a autora Heleno (2017), ao se referir ao discurso do ministro da educação, por ocasião de abertura do seminário realizado em janeiro de 2017, mencionou que o documento da base representava o que o país tem de melhor em relação à educação e a democracia, por ser um documento com a maior respeito a participação e o mesmo expressa a pluralidade brasileira, destaca que os referidos debates gravitaram aos presentes no seminário, a saber “[...] apenas a Consed, Undime, Movimento Todos pela Educação, e seus deputados alinhados e pesquisadores.” (HELENO, 2017, p.116). E vai além “[...] essa ampla participação exemplificada pelas frentes participantes dos eventos é em essência mais um recurso discursivo ou modismo, pois estudantes, professores, e movimentos sociais não estavam presentes. [...]” (HELENO, 2017, p.117).

Para Heleno (2017), as representações sociais presentes nos momentos mais importantes do processo de construção da BNCC não representavam diretamente os professores, profissionais da educação, pais e estudantes que de fato serão mais impactados com a implantação da BNCC. Muitas das representações institucionais presentes, representam um projeto político local ou nacional, sem compromisso com os impactos positivos ou negativos da implementação de tão importante documento. Não havia ali, pluralidade. Neste aspecto, talvez, justifica a ausência da Educação do Campo nos documentos. Undime e Consed tem aversão à Educação do Campo, considerando que acusam essa modalidade de ensino de consumirem recursos significativos das receitas municipais e estaduais destinadas à educação.

Tanto autor Branco (2017) quanto as autoras Rocha (2016), Rodrigues (2016) e Heleno (2017) destacam a influência na articulação da BNCC pelos “parceiros” da construção do documento com destaque às instituições financeiras e empresas, os quais destacam o Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras. Além da Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola. “[...] esses parceiros privados, na forma de fundações ou não, se fizeram não apenas presentes nas discussões que delineavam a elaboração da BNCC, mas insidiosamente presentes e que essa rede que se formou de sujeitos políticos não-públicos não pode ser ignorada.” (BRANCO, 2017, p.101, APUD, MACEDO, 2014).

Além do processo de participação na elaboração do documento, faz-se necessário avançar no sentido de refletir a ousadia em criar uma proposta comum para um país de imensa diversidade, capaz de contemplar as especificidades dos povos indígenas, do campo, quilombola, LGBT+ dentre tantas outras minorias. Neste sentido, Rodrigues (2016) destaca, a partir da matemática e a diversidade brasileira, representada pelos vários “brasis” (RODRIGUES, 2016, p. 22), a complexidade de se “Criar algo que possa servir como “comum” a uma população de 205.066.910 de pessoas, numa extensão territorial de 8.515.767,049 Km², parece uma proposta, no mínimo ousada; focando apenas na parcela da população que está atualmente matriculada na Educação Básica.”, (RODRIGUES, 2016, p. 22).

Rocha (2016) ao tecer seus argumentos sobre a BNCC, quanto ao arranjo do projeto da BNCC, nas arenas de influências, apresenta alguns argumentos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED que reforça o caráter elitista da base e que foi realizado uma ilusão de elaboração e construção participativa. Ratificou-se que era um

retrocesso, e através do conteúdo do documento demonstrava que a “proposta era bastante elitista, discriminatória, antidemocrática, privatista e meritocrática, contrariando a maioria das conquistas duramente contempladas na legislação atual, inclusive no PNE 2014-2024” (ROCHA, 2016, p. 72).

Branco (2017), nesta vertente, afirma que por meio de discursos hegemônicos a classe dominante perpetua sua posição e seus interesses, e utilizam a Educação para defender e inculcar as ideologias que imperam nos regimes neoliberais, como meio de ‘[...] induzir e regular as ações do Estado, tornando mais forte a iniciativa privada, o mercado, o livre comércio e, conseqüentemente, o capitalismo.’ (BRANCO, 2017, p.12). E acrescenta: “O problema é que essa escola tem se voltado para a preparação para o trabalho alienado. Isso significa que essa educação, destinada aos filhos das classes trabalhadoras, é orientada pelos interesses da classe dominante.” (MENDES, 2013, apud BRANCO, 2017)

Considerando o apelo que a BNCC faz para o trabalho, segundo Branco (2017), as reformas educacionais atenderão aos interesses dos processos produtivos visando o desenvolvimento, a modernização e os interesses do capital, nos faz compreender e refletir sobre a intenção dos ‘parceiros’ participantes na articulação do documento.

[...] compreender como o neoliberalismo, as grandes corporações capitalistas, nacionais e internacionais, e as esferas do poder atuam de forma a interferir na organização do mundo do trabalho e a educação é um importante passo na busca da quebra de paradigmas, sobretudo aqueles que são impostos e que priorizam os interesses de uma minoria dominante, cujo empenho maior é pela manutenção do capital e do poder (BRANCO, 2017, p.19).

Branco (2017) afirma que a partir dos interesses ora explícito, ora implícito pelo mercado, fica mais distante a possibilidade de se construir uma educação pública que exerça plenamente o exercício da democracia. Heleno (2017), por sua vez, reforça que na BNCC não se tratou do papel social da escola, mas sim a adoção da lógica empresarial. Estas constatações nos remetem a evidenciar a preocupação com a diversidade e as realidades regionais, em específico, o objeto de nossas reflexões sobre a realidade das comunidades do campo. Que se reafirma no explicitado a seguir:

O utilitarismo e o pragmatismo ficam estampados na concepção de educação adotada. A atuação dos estudantes das escolas públicas fica restrita a obtenção de empregos e na oferta de bens e serviços, não se discute a produção do conhecimento ou a própria precarização desses postos de trabalho. Exige-se que os estudantes possam produzir, evitando, em última instância, o desperdício de mão-de-obra (HELENO, 2017, p. 39).

A trajetória de construção da BNCC remete às percepções de interesses de um sistema neoliberal reafirmado pelo Estado, a partir de políticas dos livros didáticos e das avaliações de larga escala. Neste universo tendencioso, demonstra-se a “inviabilidade de discutirmos uma proposta de unificação curricular, em um momento em que as tendências se voltam em defesa de um currículo que contemple as múltiplas facetas da diversidade cultural.” (ROCHA, 2016, p. 128). Embora a tendência seria do acolhimento às diversidades e as especificidades regionais, o relato de uma professora apresentado por Rocha (2016) reafirma o que estamos a demonstrar, o “Estranhamento da ausência de objetivos que valorizem e respeitem as diversidades” (ROCHA, 2016, p. 105), dentre eles destacamos a Educação do Campo.

Ao refletir sobre os protagonistas do processo de construção da BNCC, percebemos que a invisibilidade das diversidades e regionalidades se deu exatamente em função da não participação efetivas das representações e, principalmente, pelo fato de quem selecionou as contribuições estar a serviço de um grupo que não deu voz aos povos indígenas, do campo, comunidade LGBT+, quilombola, não se fizeram efetivamente presentes na tessitura do texto da Base. Ao nosso ver, não houve um silenciamento desses, mas sim, a falta de oportunidade para contribuir com a construção.

A BNCC e o currículo se complementam a fim de assegurar as aprendizagens essenciais previstas para cada etapa da Educação Básica, e conforme expresso pela BNCC, as aprendizagens serão materializadas a partir das decisões dos currículos de cada rede de ensino a serem adequadas “[...]à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.” (BRASIL, 2017, p. 18). Explicita ainda que as decisões resultam da participação das famílias e comunidades quanto à contextualização dos conteúdos, tornando-os significativos a localidade em que a escola está inserida. Percebe-se que o texto da BNCC deixa para que os municípios e estados identifiquem a dimensão dessa participação nos referenciais curriculares.

Diante das constatações supra, compreendemos que se faz necessário abordar neste trabalho as concepções de Educação do Campo abordadas nos referenciais curriculares do estado de Rondônia e nas Orientações Curriculares do município de Ji-Paraná nas etapas da educação básica, considerando que essa tarefa foi deixada exclusivamente para estes entes federados. Podemos concluir, preliminarmente, que os referenciais curriculares do Estado de Rondônia e nas Orientações Curriculares do município de Ji-Paraná, poderá amenizar ou potencializar o descaso pela “Educação do Campo”, considerando que os referidos referenciais são elaborados à luz da BNCC.

Concepção de Educação do Campo no Referenciais Curriculares de Rondônia- RCRO

A Educação do Campo, no RCRO é descrita no item 7 que versa sobre “diversidade na formação humana”, e especificamente ela é detalhada no item 7.6 do referencial, apresentando um breve histórico de construção social e de luta pela Educação do Campo, dos movimentos que buscam garantir políticas públicas para o acesso e a permanência dos povos do campo. Evidencia a diversidade do cenário educacional em Rondônia, presente nos cinquenta e dois (52) municípios, acentua que muitos estão geograficamente localizados em áreas rurais de difícil acesso, comunidades que necessitam de “[...] **políticas públicas inovadoras** que contemplem o direito ao acesso à educação e formação profissional dos moradores das comunidades da zona rural e quilombola, de forma que os mesmos não precisem sair de suas localidades em busca de oportunidades no que concerne à educação” (RCRO, 2020, p. 87) (Grifo nosso)

O referencial, menciona o Projeto de Ensino Médio **no e do**⁵ Campo de Rondônia, PROEMCRO criado no ano de 2003, em parcerias com escolas polos, administradas pelos municípios, sendo avaliado, em sua fase experimental (2003 a 2006), com aceitação positiva pelos municípios que o implantaram.

O documento explicita que compete aos gestores e professores terem clareza quanto aos objetivos da Educação do Campo, ao selecionar os objetos de conhecimento na organização do currículo, levando em consideração as necessidades e possibilidades das escolas. Compreendemos que é primordial o conhecimento das etapas e modalidades com o qual gestores e professores trabalham, no entanto, o que nos intriga é a falta de clareza no documento sobre qual é a proposta do estado para garantir as especificidades da Educação do Campo, no que se refere a propostas para o reconhecimento da cultura e da identidade da população que vive no campo, delegando às escolas que o façam, o que demonstra uma ausência de orientações curriculares claras que contemplem as especificidades da Educação do Campo.

O referencial enquanto “**política pública inovadora**” [grifo nosso] para a Educação do Campo, implanta o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica, por meio da

5 A população do campo tem direito a luta por políticas públicas que garantam o seu direito a uma educação e que seja do e no campo. **No**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação que seja pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26). (Grifo nosso)

Portaria nº 2264/2016 e da Lei nº 3846 de 04 de julho de 2016, com o objetivo de oferecer educação de qualidade com equidade, cumprimento da meta de universalização do ensino médio, permanência dos estudantes em suas comunidades ao ofertar nas localidades de difícil acesso na afirmativa que este “[...] continuará ampliando o universo de conhecimento, devendo despertar nos alunos, a consciência crítica e democrática gerando a melhoria de vida nessas localidades. (RCRO, 2020, p.90).

A mediação tecnológica, conforme preconiza a Lei n. 3.346, de 4 de julho de 2016, determina que as aulas devem acontecer por meio de videoaulas, onde os estudantes vão para escolas, contam com a ajuda de um professor, que recebe as aulas previamente organizadas. De acordo com a lei foi pensado para o meio rural e não para a Educação do Campo.

Ao nosso ver, essa política, representa uma opção barata, mas, não garante a qualidade, a equidade, a criticidade, a cultura e a identidade das populações tão evidenciadas como primordiais nas discussões da Educação do Campo. Pois, ao oferecer uma mesma proposta para todos os estudantes do território de Rondônia, se contradiz com os princípios da Educação do Campo que é promover o desenvolvimento pessoal, social, cultural, econômico de cada um dos estudantes. Assim, é garantido o acesso, porém não é respeitado os princípios da política de uma educação pensada para o campo.

A BNCC apresenta o currículo como uma referência, que trata de forma generalizada, cabe aos estados e municípios realizarem o desafio dos desdobramentos, a fim de, considerar suas questões locais. Tendo refletido como o Currículo Estadual pensou as questões curriculares para o campo, no próximo tópico vamos analisar os desdobramentos apontados para a Educação do Campo na rede municipal de Ji-Paraná.

Concepções de Educação do Campo nas Orientações Curriculares de Ji-Paraná/RO

As orientações curriculares de Ji-Paraná (2020) ao tratar de Educação e diversidade, retrata a educação inclusiva no reconhecimento de responderem às diversas dificuldades dos estudantes por meio de currículos apropriados a fim de que o ensino se modernize ao promover ações pedagógicas à diversidade de aprendizagens dos estudantes. Na premissa de que toda a criança, adolescente e jovem devem aprender e que tenham o acesso igualitário à educação que priorize a necessidade de cada sujeito.

Desta forma, as orientações curriculares do município de Ji-Paraná, ao descrever sobre a diversidade na Educação Infantil no campo explicita que o currículo precisa considerar as

realidades amazônicas ao garantir a todas as crianças oportunidades de uma educação de qualidade, observando as diversidades dos povos tradicionais do município: indígenas, do campo, ribeirinho, estrangeiros dentre outras, conhecer a territorialidade, o fazer de cada comunidade em que a escola está inserida, “[...] reconhecer e identificar na proposta pedagógica da escola quem são os sujeitos do campo de cada comunidade, compreender como vivem suas infâncias, é fundamental para o planejamento escolar” (Ji-Paraná, 2020, p.89).

As Orientações Curriculares de Ji-Paraná, apontam perspectivas de um currículo que reconhece os sujeitos do campo, se importam com suas identidades, saberes e cultura e propõe que as ações pedagógicas as valorizem. Assim, reafirma que a identidade da educação infantil do campo deverá ser vinculada às suas práticas ao “[...] cotidiano infantil, brincadeira, produções das crianças, vinculados a valores como, solidariedade; respeito à diversidade e a natureza e, sobretudo o direito de viver a infância no campo.” (Ji-Paraná, 2020, p. 90).

Ao promover interlocuções muito significativas quanto ao respeito à diversidade, os saberes, os costumes, as culturas locais. As orientações assinalam possibilidades de intervenções pedagógicas e reflexões de um currículo que dialoga com a escola, pois ambos “[...] A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação [...]” (SILVA, 2020, p. 54). Este exercício é evidenciado na preocupação em conhecer a história das comunidades; os modos próprios de vida, ao compreender e respeitar as vestes, os modos de fala; a relação da criança com o meio ambiente; o respeito ao tempo e ao espaço da criança que lhes permitam ampliar as suas experiências através da imaginação, do brincar, ao participar das diversas atividades, da fala, da escuta, da descoberta na resolução de problemas.

As Orientações Curriculares de Ji-Paraná, demonstram também preocupações com o cuidado, uma das premissas da educação infantil, quanto a atenção às crianças no trajeto de suas casas a escola; de uma alimentação adequada e diferenciada; no respeito aos seus horários de alimentação. Assim, fica evidente que há uma concepção de criança do campo que tem direito à educação e esta deve ocorrer na perspectiva do respeito às características de desenvolvimento da criança em conjunto as diversidades da Educação do Campo.

Na seção que versa sobre o ensino fundamental encontra-se uma perspectiva de Educação do Campo dialógica, Paulo Freire (1983), trazendo no texto de abertura um acróstico – Presente, escrito por uma estudante do 9º ano, e evidencia a presença do projeto –

“Educampo⁶ veio para ajudar a valorizar a vida do campo” (JI-PARANÁ, 2020, p. 208) implantado em um movimento coletivo de educador, educando, comunidade “visando possibilitar a formação de estudantes que potencializam as transformações sociais e transformem a si mesmos, em pessoas que se sintam parte de um coletivo.” (JI-PARANÁ, 2020, p. 209). Que as cercas sejam rompidas a fim de que as escolas tenham como premissa se sentirem presentes em “[...] comunidade educadora e um centro de animação da cultura, das lutas e da vida do campo.” (JI-PARANÁ, 2020, p. 209).

Conforme expresso nas orientações curriculares, o projeto Educampo tem desenvolvido suas práticas a partir da metodologia da Pedagogia da Alternância sendo implantado de forma gradativa nas escolas, assume os pressupostos legais a partir das diretrizes e normativas para a Educação do Campo ao oportunizar flexibilização curricular, espaços e tempos alternados, ao promover relações significativas da tríade comunidade-família-escola na perspectiva de fortalecer o sentimento de pertencimento ao campo, garantindo os direitos de aprendizagens e respeito às diversidades.

As propostas para o campo encontradas nas Orientações Curriculares de Ji-Paraná, representa uma insubordinação criativa, entendida neste contexto como nos apresenta D'Ambrosio e Lopes, (2015, p. 2), “as tomadas de decisões que não atendem às expectativas de diretrizes superiores, pois percebem a necessidade de desobedecer ordens em prol da melhoria e do bem estar da comunidade”, privilegiando assim a justiça social. e os princípios éticos e morais.

A Educação do Campo representa um grande desafio para estados e municípios, seja por ausência de políticas específicas para o campo, por ausência de materiais e formação específica. Neste sentido, aprofundaremos no próximo tópico a importância da formação continuada.

A importância da formação de professores para efetiva visibilidade da Educação do Campo

A formação inicial e continuada de professores torna-se primordial, partilhamos da mesma compreensão de Moreira e Tadeu ao afirmarem que a formação de professores é essencial “[...] para transformar as escolas em contra-esferas públicas que permitam derrotar o

6 Lei n. 2957, de 30 de junho de 2016, de autoria do Poder Executivo que implanta o Projeto Educampo com a metodologia da Pedagogia da Alternância nas escolas do Campo da Rede de Ensino de Ji-Paraná, homologada pelo Conselho Municipal de Educação, através da Resolução n. 076/2016 em 05 de dezembro de 2016.

desalento e viabilizar a esperança.” (MOREIRA e TADEU. 2013, p.170). Na mesma direção, Imbernón (2010) afirma que “[...] a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo.” (IMBERNÓN. 2010, 55). Percebemos que este movimento de mudança representa um desafio, pois as políticas de formação de professores nem sempre vão ao encontro das mudanças sociais estruturais. As estatísticas quanto a formação de professores poderá nos revelar alguns desses contextos. Assim, a partir do Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017), apresentado por Chizzotti e Silva (2018) temos:

[...] professores sem formação adequada na Educação Infantil são 33%; no Ensino Médio, alcança a cifra de 46,3%; apenas 38,9% de escolas públicas do Ensino Fundamental possuem bibliotecas; outros insignificantes 3,3% de escolas têm laboratório de ciências; a tão propalada revolução tecnológica não alcançou a totalidade das escolas, visto que pouco mais da metade tem acesso à internet (52,6%); e, daquelas que possuem acesso, apenas um terço (37,9%) possuem laboratório de informática; sobre o salário, o professor é o profissional de nível superior com menor rendimento – entre outros aspectos, o docente trabalha em várias escolas e até em três turnos para garantir uma renda mínima para si e para sua família (CHIZZOTTI e SILVA, 2018, p. 1415).

Ficam evidenciados os vários contextos que implicam no desenvolvimento de uma educação equânime em todo o território brasileiro. Será possível alcançá-la com a proposta de um currículo comum, sem considerar as diferenças em relação à formação dos professores? Como o professor será capaz de romper com tantos contextos como a falta de formação, estruturas inadequadas das escolas, material didático pedagógico que descontextualizados da realidade local? Como valorizar os saberes e culturas das comunidades se o professor ainda não compreende a importância?

Destarte, a formação integral de professores poderá contribuir para que as diversidades regionais e locais sejam respeitadas e desenvolvidas no cotidiano escolar ao oportunizar a visibilidade e voz aos diversos atores sociais, no caso de nosso estudo, evidenciamos as vozes do povo camponês. Faz-se necessário para isso ir além da formação pura e simples de conteúdos acadêmicos desconexos da realidade, faz-se necessária a formação política, filosófica e sociológica para compreensão da realidade e da importância do campo no desenvolvimento social e econômico do país.

A legislação é clara no que se refere a formação dos professores para atuarem no campo. Está disposta no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que estabelece a Política de Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), conforme expressam os conteúdos dos arts. 2º e 5º:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

[...]

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

[...]

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Percebemos que é complexo formar professores que valorizem a Educação do Campo, se na maioria das vezes os gestores responsáveis pelas políticas de formação de professores não têm essa consciência. Arroyo (2007, p.169) vai além, ao afirmar que “um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades”. Compreendemos que esta afirmação traz implicitamente que o processo de ensinar é facilitado quando o professor conhece o contexto do educando e o contexto do campo. Traz consigo uma diversidade de conhecimento que envolvem a realidade social, cultural, política e econômica da comunidade, e que, certamente, contribuirá e sobretudo, influenciará, sua prática pedagógica.

Queremos com essas reflexões destacar que o professor que atua no campo carece de identidade e tememos que as formações propostas pela maioria dos sistemas públicos de ensino consigam contribuir no processo de criação dessa identidade. Diante disso, consideramos que as Universidades cumpririam papel muito importante na formação inicial dos professores da Educação do Campo, considerando a autonomia filosófica e sociológica da própria Universidade, pois como afirma D’Ambrosio (1997, p.100) “[..]Na universidade surgem grandes oportunidades de responder a questões complexas, abordar temas amplos, resolver problemas novos, enfrentar situações sem precedentes.” Esperar isso de gestores

públicos que, em sua maioria, são indicados ao cargo sem um compromisso social, nos parece temeroso.

Para Moreira e Tadeu (2013), presume-se que a prática de formação de professores que vislumbre a incorporação e vivências dos princípios e pressupostos da Educação do Campo, os impele a desenvolver uma pedagogia crítica, que reconheça as formas subjetivas da vontade política e das lutas que dão sentido à vida dos estudantes e que interrogue as formas pelas quais as pessoas criam histórias, memórias e narrativas.

Sem nenhuma pretensão de esgotar o tema formação de professores que é extremamente complexo, queremos apenas evidenciar as dificuldades que os professores que atuam no campo teriam em contextualizar e trabalhar na BNCC as especificidades do campo sem que haja uma política nacional de discussão e implementação da Educação do Campo para o campo e no campo. A rede municipal de Ji-Paraná conseguiu em suas orientações curriculares tratar a Educação do Campo de forma explícita, oferecendo aos professores um documento norteador, mas carecem de formação específica para os professores que atuam nesta tão importante modalidade de ensino. O que se observa é que a maioria dos estados e municípios seguiram o perfil da BNCC, ignorando a Educação do Campo e atribuindo ao professor a responsabilidade de construir de forma solitária a Educação do Campo.

Considerações Finais

A BNCC, que inicialmente tinha como premissa os direitos de aprendizagens, currículo comum, desenvolvimento de uma educação por competências e habilidades aceita as imposições de um sistema capitalista e neoliberal revestido de “bom moço”, que exclui de seu bojo a educação para a diversidade. Observamos que os objetivos explícitos de formar trabalhadores “competentes” a partir dos interesses das organizações privadas que participaram efetivamente da elaboração servem para retroalimentar o sistema. Nesse sentido, a partir de leituras críticas à BNCC parece que estamos sem saída, sobretudo, na perspectiva de uma educação que contemple o respeito às diversidades e as diferentes realidades de nosso país.

Qual seria o caminho? D’Ambrosio e Lopes (2015) propõem uma insubordinação criativa. Qual seria a criatividade, a ousadia necessária para que se promova uma aprendizagem com significados, capaz de dar sentido à vida, que possibilita realizar uma educação que desenvolva nos sujeitos envolvidos no processo educacional, o senso de justiça

social, de fraternidade, de solidariedade, de generosidade, do sentimento de pertencimento em suas comunidades?

O tempo atual nos impulsiona e nos inquieta a incorporar em nossa vivência profissional e pessoal a esperança freiriana, esperança em pleno movimento, a fim de que ações simultâneas aconteçam, dentre elas a busca pela melhoria das estruturas dos espaços educativos, adequando-os com equipamentos, materiais pedagógicos, capazes de respeitar as diversidades locais e regionais e as especificidades das demandas; a valorização profissional como política de desenvolvimento profissional dos docentes, que por sua vez correlaciona diretamente a eficiência de políticas públicas. Neste sentido podemos afirmar que poucos municípios ou estados conseguiram superar as limitações impostas na BNCC para a Educação do Campo.

Podemos afirmar que a rede municipal de Ji-Paraná fez a sua “insubordinação criativa”, que além de implantar um projeto próprio de Educação do Campo, cuidou de dar o destaque a essa modalidade de ensino em todo seu Currículo. As políticas curriculares para a Educação do Campo não aparecem de forma isolada no documento curricular oficial. Ao contrário, a rede estadual tratou de ignorar a importância da Educação do Campo em seu documento curricular, o que nos parece contraditório em estado que tem seu desenvolvimento econômico e social dependentes da agricultura, principalmente da agricultura familiar. Destacamos que o estado de Rondônia versou especificamente sobre a modalidade de Educação do Campo para o ensino médio, não tratou das demais. E mais contraditória ainda foi tratar o projeto de Mediação Tecnológica como a única política curricular para a Educação do Campo, que ao nosso ver torna o documento ainda mais excludente, considerando a forma desrespeitosa como são tratados os estudantes do campo que participam desse projeto.

Diante da realidade vivenciada em nosso país em que o líder da nação assume uma postura fascista, negacionista da ciência, que luta para a flexibilização do porte e a posse de armas⁷, que promove discussões da escola sem partido⁸, que aprova uma EC⁹ de congelamentos de gastos públicos, com inúmeras expressões e políticas exclusivas, preconceituosas e racistas é difícil esperar que solitariamente o professor, lá na sua escola, possa lutar contra o sistema.

7 Medidas flexibilizam os limites para compra e estoque de armas e cartuchos para pessoas autorizadas pela lei. Acesso em: [Notícias - decretos presidencial](#), acesso em 13 de fev.2021.

8 PL 246/2019 que Institui o "Programa Escola sem Partido", disponível em: [Câmara dos Deputados: Proposicoes/FichadeTramitacao](#), acesso em 13 de fev. de 2021.

9 Emenda Constitucional que congela o orçamento, investimentos na saúde, educação e seguridade social por 20 anos. Disponível em: [Emenda Constitucional Nº 95](#), Acesso em 13 fev. 2021.

A política curricular é uma Política Pública que deve promover o desenvolvimento social e econômico do país, de todos seus cidadãos, não somente de uma parte privilegiada da sociedade. Os brasileiros e as brasileiras que vivem no campo não são cidadãos de segunda categoria, tem sua importância no cenário nacional, inclusive educacional.

Das análises da BNCC, das dissertações e sobretudo dos referenciais curriculares do estado de Rondônia e do município de Ji-Paraná, tem-se que quanto maior for a ausência da sociedade nas discussões e elaborações de projetos e currículos que se consolide em política no país, mais seremos, educadores, educadoras, sujeitos do campo e da cidade sujeitos aos interesses e poder do mercado, de uma sociedade capitalista e neoliberal.

Apesar de reafirmamos a nossa esperança na educação transformadora e emancipatória para todos os ribeirinhos, indígenas, quilombolas, LGBT+ e as pessoas do campo e da cidade, sobretudo as minorias excluídas, é desafiador construir um currículo que contemple a todos e não somente estar a serviço do mercado. Assim, o nosso papel a partir das concepções freirianas, é contestar e intervir enquanto sujeitos participantes de uma sociedade democrática, emancipatória, justa para todos os cidadãos e cidadãs.

BNCC AND RURAL EDUCATION, FROM INVISIBILITY TO CREATIVE INSUBORDINATION

Abstract - This article is a partial result of a research under development in the Master's course in Mathematics Education, of the Postgraduate Program in Mathematics Education at the Universidade Federal de Rondônia using the qualitative approach, with bibliographic and exploratory method, it analyzes existing theses and dissertations in the thesis database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES, using the descriptor Common National Curriculum - BNCC, having identified 49 works. Subsequently, from the reading of abstracts and key words, we sought to locate the descriptor Rural Education, not finding any occurrence. From this observation, the objective was to understand the process of elaboration, participation, political and economic interests involved in the construction of BNCC, based on the selection of 5 dissertations. In order to deepen the subject, the Curriculum References of the state of Rondônia-RCRO and the Curricular Guidelines of the municipality of Ji-Paraná / RO were analyzed to find the concepts of Rural Education. As a result, we point out that in order to implement an Education policy for the rural part, it is essential the participation of subjects related to politics, initial and continued formation of the principles of rural education and whenever necessary, creative insubordination.

Keywords: Rural Education. Curriculum. BNCC. Teacher training.

Referências

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes, Campinas**, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 16 fevereiro. 2021.

BOGDAN, R.; C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANCO, E. P. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. Dissertação (mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná. Área de Concentração: Formação Docente Interdisciplinar. – Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, 2017. 136 f.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2021

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**.1996. BRASIL.

CALDART, R. S. **Pedagogias do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CHIZZOTTI, A.; SILVA, R. E. V. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS CLASSES MULTISSERIADAS NA AMAZÔNIA. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16,n 4, p.1408-1436. out/dez 2018. Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo - PUC/SP, <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo. Palas Athena, 1997. 2ª ed. (2009).

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 8 ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008, 6. ed.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução: Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

HELENO, C. R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017. 145f.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JI-PARANÁ. **Orientações Curriculares de Ji-Paraná**, 2020. Resolução Nº.118/2020-CME/PMJP/RO. Homologada em 22 dez.2020.

LOPES, C. E.; D'AMBROSIO, B. S. Insubordinação criativa de educadoras matemáticas evidenciadas em suas narrativas. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n51/1980-4415-bolema-29-51-0001.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T.T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PERTUZATTI, I. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2017. 202f.: il.

ROCHA, N. F. E. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, PPGE, João Pessoa, 2016. 181 f.; il.

RODRIGUES, V. A. **A Base Nacional Comum Curricular em Questão**. Dissertação de Mestrado – PUC, São Paulo, 2016. 135p.

RONDÔNIA. **Lei que implanta a Mediação tecnológica**. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L3846.pdf>, acesso em 10.fev.2021.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular de Rondônia**, 2020. Disponível em <http://www.rondonia.ro.gov.br/publicacao/referencial-curricular-do-estado-de-rondonia-ensino-fundamental-anos-iniciais-e-anos-finais/>, acesso em 10 de jan.2021.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Recebido em: 22/02/2021

Aprovado em: 30/06/2021