



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCELO BAGATA TAVARES

**POLÍTICA CURRICULAR: AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DO  
CAMPO E O REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE (RCA)**

MANAUS-AM  
2025

MARCELO BAGATA TAVARES

**POLÍTICA CURRICULAR: AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DO  
CAMPO E O REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE (RCA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, na linha de pesquisa: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Heloisa da Silva Borges

**Coorientador:** Prof. Dr. Waldemar Moura Vihena Junior

MANAUS-AM  
2025

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

T231p	Tavares, Marcelo Bagata Política curricular: as relações entre a Educação do Campo e o Referencial Curricular Amazonense (RCA) / Marcelo Bagata Tavares . 2025 187 f.: il. color; 31 cm.  Orientadora: Heloisa da Silva Borges Coorientador: Waldemar Moura Vihena Junior Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.  1. Neoliberalismo. 2. Política curricular. 3. Educação do Campo. 4. Amazônia. I. Borges, Heloisa da Silva. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título
-------	--

MARCELO BAGATA TAVARES

**POLÍTICA CURRICULAR: AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE (RCA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, na linha de pesquisa: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Heloisa da Silva Borges

**Coorientador:** Prof. Dr. Waldemar Moura Vihena Junior

Defesa em 27 de Janeiro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Heloisa da Silva Borges (Presidente/Orientadora) -PPGE/UFAM

---

Profa. Dra. Thaiany Guedes da Silva (Membro interno) -PPGE/UFAM

---

Profa. Dra. Clarice Zientarski (Membro externo) - PPGE/UFC

---

Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão (Membro suplente interno) – PPGE/UFAM

---

Prof. Dr. Whasgthon Aguiar de Almeida (Membro suplente externo) – UEA

## DEDICATÓRIA

*Ao meu querido e amado pai, **Mateus Lobato Tavares** (in memoriam), por sempre acreditar que seu filho seria um professor, pelos conselhos a seguir no caminho do bem, da educação, da calma e do diálogo; infelizmente, se foi, dois meses antes da minha formatura de graduação e horas após a minha entrevista para o mestrado. Imagino como seria seu abraço, seus olhos cheios de lágrimas e felicidade, uma vez que sempre comentava na comunidade e com os familiares o quanto tinha orgulho do filho que seria professor. Saudades, meu carequinha!*

*À minha mãe, **Maria de Nazaré Bagata**, que me deu a vida, meu exemplo de luta, da força da mulher parintinense, do campo, que nos sustentou com o bolsa família, vendas de queijo, doce de leite, cheiro-verde e melancia. Minha metade bravura, inquietações e persistência na busca por dias melhores, eu devo a senhora. Amo-te, minha trabalhadora!*

*À minha tia, **Luciele Soares Bagata**, minha mãe do coração, por desempenhar essa função na ausência dos meus pais. A senhora acreditou no meu potencial desde os inícios dos meus estudos e nunca me abandonou em todas as suas lutas e dificuldades, nas ausências de moradia, nos aluguéis, nos piores e melhores dias. A alegria de viver mesmo nas dificuldades, o perdão e a construção de amizades nas adversidades, eu devo a senhora. Gratidão sempre, minha tia.*

*Aos **movimentos sociais**, pela luta incansável por direitos e por políticas públicas que possibilitam à classe trabalhadora, ao filho do trabalhador do campo, chegar a este espaço.*

## AGRADECIMENTOS

À **Universidade Federal do Amazonas**, especialmente à Faculdade de Educação (FACED), por expandir as orientações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) ao longo desses anos de funcionamento, o que possibilitou estudantes de municípios, como eu, a realização desse curso de mestrado. À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas** (FAPEAM), pelo financiamento, pois, sem a bolsa, seria quase impossível desenvolver este estudo, dadas as condições desafiadoras de vida na capital. Assim como a **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES), como financiadora do PPGE/UFAM.

Às minhas professoras de graduação do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) por terem estreitado o caminho até a pós-graduação, seja por palavras de incentivo, seja pelo exemplo ao compartilharem suas histórias de vida. Em especial, agradeço as professoras Dras. **Corina Vasconcelos**, **Kézia Siméia Martins**, **Maria Eliane de Oliveira**, **Maria das Graças Pereira Soares**, e ao professor Dr. **Edilson Albarado**. Minha gratidão pela relação de amizade construída, pelo despertar da criticidade e lutar sempre na busca por um mundo melhor, por me ensinarem a Esperançar!

À minha família, em especial à minha mãe, **Maria de Nazaré Bagata Tavares**, e ao meu pai **Mateus Lobato Tavares** (in memoriam), por todo esforço e trabalho árduo investido na minha Educação Básica. Sem a sombra protetora de vocês, eu não teria chegado até aqui. Aos meus Irmãos: **Marionilson Bagata Tavares**, **Maronildo Bagata Tavares**, **Mateus Lobato Tavares Filho** e **Marinaldo Bagata Tavares**; à minha única e adorada irmã, **Maria Naiane Bagata Tavares**; aos meus sobrinhos e sobrinhas, meus tios e tias, minhas primas e primos, por terem feito da minha infância a mais feliz. Amo todos vocês!

Aos meus amigos, que sempre se orgulharam de mim e acreditaram no meu percurso, em especial: **Juliane Braga** e **Ruth Mariza**, que custearam minhas refeições durante a graduação, quando eu precisava optar pelas cópias e apostilas; pelos momentos de alegria e por abrirem as portas de suas casas nos almoços de domingo. Agradeço também a **Kamile de Souza**, pela ajuda no início da graduação, oferecendo-me trabalho em sua mercearia, fundamental para custear meus primeiros meses de estudo. Ao amigo **João Marcos Gomes**, que se uniu a mim pela necessidade da vida; juntos enfrentamos os desafios dos estudos e da moradia. Ao casal **Railce Azevedo** e **Rafael Araújo**, pelas ajudas, incentivo, amizade e confiança no exercício da minha profissão. Ao **Lucas Kaique**, meu parceiro de mestrado, que veio comigo de Parintins estudar e viver nessa realidade de altos e baixos.

À minha orientadora, **Heloisa da Silva Borges**, cuja presença nesse programa de pós-graduação foi fundamental para minha formação e de outros sujeitos do campo. Seus diálogos nos corredores, suas críticas construtivas, elogios e a confiança que depositou em mim serão retribuídos com meu compromisso e luta por uma Educação do Campo, seja na formação de outros sujeitos, seja na construção e viabilização de políticas públicas.

Aos integrantes do meu grupo de pesquisa: **Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores (as) na Amazônia –GPECAM**, por todas as experiências formativas, risadas, choros e trocas de afeto. Vocês foram e são uma família durante esse processo; nossa rede sempre permanecerá, seja na defesa por uma Educação do Campo, nos estudos das teorias críticas, seja nos cafés e cervejas de encontros casuais. À banca de qualificação e defesa pelas contribuições, gentileza e direcionamento no trabalho, assim como por terem aceitado fazer parte desse processo, em nome da Profa. Dra. **Clarice Zientarski**, Profa. Dra. **Maria Nilvane Fernandes** e a Profa. Dra. **Thaiany Guedes da Silva**.

Dedico a todas as pessoas que estenderam seus braços, suas mãos e disponibilizaram seus ombros para este jovem estudante chorar, sorrir e festejar. Por fim, não sei precisamente aonde chegarei, mas sei exatamente de onde vim. Tenho orgulho das minhas raízes, pois são elas que dão significado ao meu percurso formativo e às minhas lutas por uma educação comprometida com a transformação social. É a minha brasilidade, molhada e ensopada da cabeça aos pés, de classe trabalhadora, amazonense, parintinense, que hoje me faz ser do mundo, coletivo (Freire, 2014).

## RESUMO

O presente estudo foi elaborado e apresentado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como parte da linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. Surge da busca por uma resposta a seguinte inquietação: como se dá a orientação curricular nos textos do Referencial Curricular Amazonense (RCA) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em que medida este documento se relaciona com a Educação do Campo e suas diretrizes nacionais? Para isso, teve como objetivo central, analisar a relação entre a Educação do Campo, defendida pelos movimentos sociais e presente nas diretrizes nacionais da Educação Básica do campo, e o Referencial Curricular Amazonense (RCA) no caderno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando de que maneira o texto curricular aborda (ou não) as necessidades das escolas do campo do Amazonas. Para subsidiar o processo investigativo, elencou-se três objetivos específicos: 1. Historicizar as lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à terra até uma política de Educação do Campo, conquistada nos marcos legais; 2. Discutir os pressupostos históricos e ideários da atual política curricular brasileira e as implicações desse processo na elaboração do Referencial Curricular Amazonense; 3. Examinar a concepção de Educação do Campo e currículo no RCA dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com as diretrizes nacionais da Educação Básica do campo. Esses objetivos permitiram a organização da dissertação em três seções de discussão e análise. Na primeira seção, aborda-se a trajetória histórica e política da luta dos movimentos sociais pelo direito à terra, à moradia e à vida, assim como a luta pela Educação do Campo no Brasil. Na segunda seção, analisou-se a influência das políticas curriculares nacionais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobre o RCA e seus possíveis impactos na formação dos sujeitos do campo amazonense. Já na última seção, examinou-se como o RCA trata a Educação do Campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando seus limites, possibilidades e contradições. Com base no Materialismo Histórico-Dialético discutido em Cury (1979), Gadotti (2012), Colares (2021), Frigotto (1985, 1991), Netto (2011), Kosik (2002, 2011), Masson (2007, 2014), Marx (2004, 2007, 2008), Santos (2022), Tozoni-Reis (2022), bem como as categorias: totalidade, contradição e mediação, foram realizados os procedimentos metodológicos do estudo, divididos em etapas complementares. Na etapa 1, realizou-se uma revisão bibliográfica conforme as orientações de Santos e Morosini (2021) e Severino (2007), no banco de teses e dissertações da capes, para compreender como o objeto estava sendo discutido regional e nacionalmente, complementada por livros e artigos que deram suporte ao referencial teórico-epistemológico. No segundo momento, foi realizado o levantamento e a análise documental pautada em Cellard (2008) e Evangelista (2012), do RCA e da BNCC, o que permitiu questionar, por exemplo, em que medida o RCA incorpora os princípios da Educação do Campo, apontando, nesse processo, as contradições na aplicação de políticas neoliberais, como a BNCC, no currículo das escolas do campo. Os resultados apontam que, embora o RCA tenha sido construído para atender à realidade amazônica, seu projeto tende a ser secundarizado devido aos conhecimentos mínimos padronizados pela BNCC. Além disso, o texto curricular reflete interesses neoliberais e de mercado, frequentemente negligenciando a perspectiva crítica e as demandas específicas do campo amazônico. Ignoram-se, por exemplo, categorias importantes a serem discutidas nesse contexto, como o trabalho, capitalismo e relações de poder, que impactam diretamente a realidade do campo. Portanto, ao focar apenas nas habilidades e competências exigidas pela sociedade capitalista, o RCA pode comprometer o desenvolvimento de uma educação que promova a consciência social e política entre os estudantes da classe trabalhadora do campo.

**Palavras-Chaves:** Neoliberalismo; Política curricular, Educação do Campo; Amazônia.

## ABSTRACT

This study was developed and presented within the Graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas (UFAM), as part of Research Line 1: Education, State, and Society in the Amazon. It stems from the search for an answer to the following question: How is curricular guidance presented in the texts of the Amazonian Curriculum Framework (RCA) for the Early Years of Elementary Education, and to what extent does this document relate to rural education and its national guidelines? The central objective of the study was to analyze the relationship between rural education, as advocated by social movements and embedded in the national guidelines for basic education in rural areas, and the Amazonian Curriculum Framework (RCA) for the Early Years of Elementary Education. This analysis sought to understand how the curriculum text addresses (or fails to address) the specific needs of rural schools in Amazonas. To support the investigative process, three specific objectives were established. First, to historicize the struggles of rural workers for land rights, leading to the establishment of rural education policies within legal frameworks. Second, to discuss the historical assumptions and ideologies underlying current Brazilian curricular policy and its implications in the formulation of the Amazonian Curriculum Framework. Finally, the third objective was to examine the conception of rural education and curriculum as outlined in the RCA for the Early Years of Elementary Education and how it relates to the national guidelines for rural education. These objectives led to the organization of the dissertation into three distinct sections of discussion and analysis. The first section delves into the historical and political trajectory of social movements in Brazil, focusing on the struggle for land, housing, and the right to life, along with the broader movement for rural education. The second section explores the influence of national curricular policies, particularly the National Common Curricular Base (BNCC), on the RCA and its potential implications for the formation of rural individuals in Amazonas. In the final section, the study critically examines how the RCA addresses Rural Education in the early years of Elementary Education, emphasizing its limitations, possibilities, and inherent contradictions. Drawing on Historical-Dialectical Materialism, as articulated by authors such as Cury (1979), Gadotti (2012), Colares (2021), Frigotto (1985, 1991), Netto (2011), Kosik (2002, 2011), Masson (2007, 2014), Marx (2004, 2007, 2008), Santos (2022), and Tozoni-Reis (2022), as well as key categories like totality, contradiction, and mediation, the methodological procedures of the study were conducted in complementary stages. In the first stage, a literature review was carried out, following the guidelines of Santos and Morosini (2021) and Severino (2007), using the CAPES thesis and dissertation database to assess how the topic was being discussed both regionally and nationally. This was supplemented by books and articles that provided support for the theoretical and epistemological framework of the study. The second stage involved a documentary analysis, based on the work of Cellard (2008) and Evangelista (2012), of both the RCA and the BNCC. This analysis allowed for the examination of how the RCA incorporates the principles of rural education and how it aligns with (or diverges from) the national policies set out for rural education, particularly in relation to the contradictions created by the application of neoliberal policies such as the BNCC in rural school curricula. The findings of the study indicate that, although the RCA was designed to address the specific needs of the Amazonian context, its project is often sidelined due to the imposition of standardized knowledge dictated by the BNCC. Furthermore, the curriculum text reflects neoliberal and market-driven interests, frequently overlooking critical perspectives and the unique demands of the Amazonian countryside. Important categories, such as labor, capitalism, and power relations, which directly affect rural realities, are often disregarded in the curriculum. As a result, by prioritizing the skills and competencies required by capitalist society, the RCA may undermine the development of an education system that fosters social and political awareness among rural working-class students.

**Keywords:** Neoliberalism; Curricular Policy; Rural Education; Amazon.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> - Objetivos específicos do estudo .....	19
<b>Imagem 2</b> - Vista área do Município de Parintins-AM .....	21
<b>Imagem 3</b> - Bois de Parintins: Caprichoso e Garantido .....	22
<b>Imagem 4</b> - Paraná do Limão de baixo, lugar onde o estudante vivenciou .....	24
<b>Imagem 5</b> - Apresentação do projeto de iniciação científica Júnior.....	30
<b>Imagem 6</b> - Moradores da Residência Universitária em protestos .....	32
<b>Imagem 7</b> - Contributos das disciplinas cursadas no 1º semestre de 2023 .....	33
<b>Imagem 8</b> - Contributos das disciplinas cursadas no 2º semestre de 2023 .....	34
<b>Imagem 9</b> - Abertura do programa escola da terra em Barreirinha-AM .....	35
<b>Imagem 10</b> - Desenho teórico-metodológico do processo investigativo.....	46
<b>Imagem 11</b> - Sistematização da fase exploratória dos documentos .....	57
<b>Imagem 12</b> - Categorias extraídas na análise dos documentos.....	59
<b>Imagem 13</b> - Divergências da Educação do Campo e BNCC .....	133
<b>Imagem 14</b> - Card de divulgação da consulta pública do RCA.....	148
<b>Imagem 15</b> - Habilidade particular ao contexto amazônico .....	153
<b>Imagem 16</b> - Matriz epistemológica da Educação do Campo .....	161
<b>Imagem 17</b> - Síntese da discussão da Educação do Campo no RCA .....	167
<b>Imagem 18</b> - Categorias do método identificadas no trabalho .....	169

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> - Bibliografia Anotada: Teses e dissertações encontradas no Catálogo de produções da Capes.....	48
<b>Tabela 2</b> - Bibliografias Sistematizadas das Teses e Dissertações .....	49
<b>Tabela 3</b> - Estrutura do RCA do Ensino Fundamental I e II .....	144
<b>Tabela 4</b> – Organização dos links de contribuição no RCA.....	149

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** - Resumo das dissertações e da tese encontrada na Bibliografia Sistematizada .....52

**Quadro 2** - Áreas do conhecimento e respectivos componentes curriculares ..... 152

**Quadro 3** - Marcos normativos e políticos presentes no RCA sobre a Educação do Campo 157

## **LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**AM** - Amazonas

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**FAPEAM** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas

**RCA** – Referencial Curricular Amazonense

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**GPECAM** – Grupo de Pesquisa e estudo: Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores na Amazônia

**MST** – Movimento Sem-Terra

**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

**PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1</b> - Quadro de professores do Amazonas em 2018.....	147
<b>Gráfico 2</b> - Representantes das instituições contribuintes na elaboração do RCA.....	150
<b>Gráfico 3</b> - Instituições representadas no eixo temático “Educação do Campo, Águas e Florestas no Contexto Amazônico”.....	156

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1. Entre águas e ruas: as raízes históricas do estudante Parintinense .....	20
1.2. As contribuições do processo formativo da pós-graduação .....	33
1.3. Por que o Referencial Curricular Amazonense?.....	36
1.4. O Materialismo Histórico-Dialético como marco epistêmico .....	42
1.5. Os caminhos metodológicos realizados no decorrer da investigação.....	45
1.6. O contexto amazônico da pesquisa.....	60
1.7 A organização estrutural da dissertação .....	63
<b>2. O CAMPO EM MOVIMENTO SOCIAL: PERCURSOS HISTÓRICOS POR POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>	<b>65</b>
2.1. O Campo inquieto: reagindo à amnésia social produzida pelas ideologias dominantes	66
2.2. O Campo incomodando: as lutas dos trabalhadores na história do Brasil.....	68
2.3. O Campo resistindo: o MST e sua influência na Educação do Campo .....	75
2.4. Do/no Campo: nova concepção de educação oriunda dos movimentos sociais .....	84
<b>3. POLÍTICA EDUCACIONAL E AS DISPUTAS EM TORNO DA ORIENTAÇÃO DO CURRÍCULO .....</b>	<b>97</b>
3.1. Políticas Públicas, Estado e Educação .....	97
3.2. Definições de currículo a partir das teorias curriculares .....	109
3.3. Contextualizando a atual política curricular brasileira .....	119
3.4. A influência dos princípios neoliberais na construção da base nacional comum curricular .....	125
3.5. Educação do Campo e BNCC: uma disputa em torno do currículo .....	132
<b>4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE: LIMITES E CONTRADIÇÕES.....</b>	<b>138</b>
4.1. O Campo Amazonense .....	140
4.2. As determinações permeadas na aparência e essência do RCA .....	143
4.3. Educação do Campo no texto curricular amazonense .....	155
<b>5. CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>174</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa em educação[...] sirva de instrumento para superação das contradições da sociedade opressiva. Só uma ciência verdadeiramente comprometida com a transformação dessa sociedade interessa às classes oprimidas (Gadotti, 2012, p. 8).

Ao começar esta escrita com base em Moacir Gadotti, demarcamos a concepção de mundo que permeia e orienta o processo investigativo desenvolvido neste trabalho. Buscamos contribuir para a construção de conhecimento junto à classe trabalhadora, aos oprimidos e aos sujeitos coletivos, visando promover uma tomada de consciência política a partir do conhecimento científico da realidade material, e, com isso, pensar possíveis transformações. Nessa perspectiva, o processo formativo dissertado neste material ocorreu no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM), fator fundamental para o desdobramento deste estudo.

O nosso diálogo com a linha de pesquisa ocorre em todo o trabalho, pois a interação entre Educação, Estado e Sociedade impacta o contexto amazônico, no nosso caso, a política neoliberal acatada pelo Estado brasileiro, como o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), chega ao campo do Amazonas, e se diversifica por meio do Referencial Curricular Amazonense (RCA), como o objetivo de produzir uma sociabilidade para o mercado de trabalho, mais individualista, competitiva, com sujeitos empreendedores de si, em detrimento da análise crítica das contradições e dos conhecimentos existentes na região amazônica e no mundo. Porém, a política não nasce e nem se materializa por si só, ela possui um contexto material, histórico e dialético, atrelada ao projeto político e ideológico do Estado, o que, neste caso, reverbera na educação como aposta para a construção de uma sociabilidade pautada nos princípios neoliberais e submeter os processos educacionais na Amazônia a uma vertente mercadológica.

Desse modo, o nosso estudo se dá no campo da política curricular brasileira, a BNCC, seus reflexos regionais, o RCA, com foco para a Educação do Campo no Amazonas. Nasce do compromisso pessoal, social e acadêmico, pois sou filho de trabalhadores do campo, minha mãe é agricultora e meu pai pescador, também possuo familiares nas comunidades localizadas em território do campo, conforme será mais aprofundado nos próximos parágrafos.

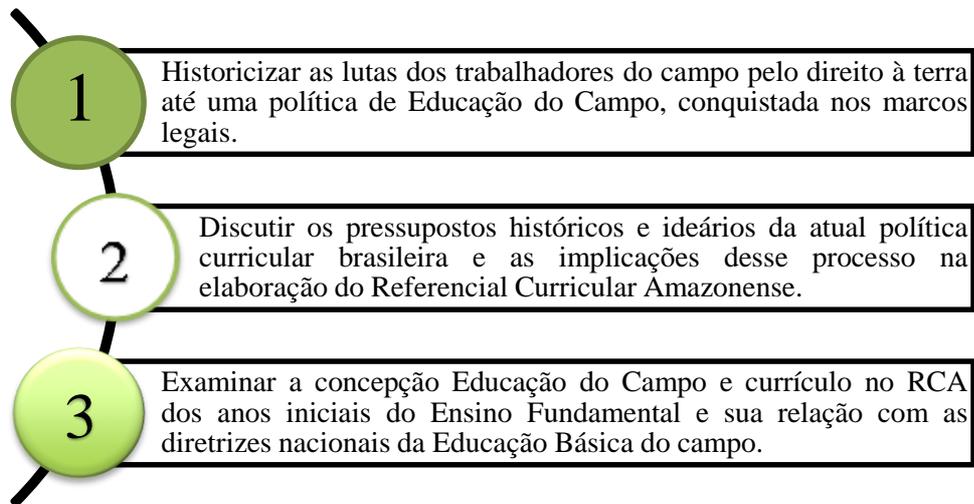
A partir disso, anuncio que os movimentos realizados nesta dissertação buscaram responder à seguinte **pergunta-problema**: *como se dá a orientação curricular nos textos do Referencial Curricular Amazonense (RCA) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e em que medida este documento se relaciona com a Educação do Campo e as suas diretrizes nacionais?* Assim, o RCA é visto como síntese de múltiplas determinações, tornando-se fundamental compreender estas determinações, as suas contradições e os seus processos históricos para alcançar um entendimento crítico do documento, bem como perante a construção e implementação de políticas educacionais, cujo objetivo muitas vezes é manter a classe trabalhadora numa condição de explorada (Araújo; Almeida, 2010).

Diante desse desafio de buscar as determinações das quais o documento é síntese, negamos em parte a sua aparência, o que está posto no documento. Realizamos uma busca histórica para entender as suas origens, utilizando a dialética para explorar as contradições presentes tanto na sociedade quanto na própria política curricular. Este percurso foi guiado pelo materialismo histórico-dialético, que nos ajudou a compreender por que a realidade, e, portanto, o objeto de estudo, inicialmente parece natural aos olhos e ao pensamento. No entanto, ao nos engajarmos num processo investigativo em busca da sua essência, revelamos, nos limites da dissertação, as forças políticas, econômicas e históricas que moldam essa realidade, o que transformou a nossa compreensão inicial do objeto. Passamos, então, a entender o concreto pensado na sua totalidade, refletindo a reprodução do movimento real (Netto, 2011).

Para desvelar a essência do objeto, a orientação da parte diversificada dos currículos das escolas do campo, construímos três indagações fundamentais que guiaram o processo de escrita e investigação: **1.** Como ocorreu a luta histórica por uma Educação do Campo e os seus desdobramentos nas políticas públicas educacionais? **2.** Quais aspectos históricos e ideários podem ser identificados na atual política curricular brasileira, e como esta organização implica na elaboração do Referencial Curricular Amazonense? **3.** Quais são as relações entre o Referencial Curricular Amazonense e a Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais e institucionalizada nos marcos legais?

Com base nessas indagações, organizamos os objetivos conforme a proposta de estudo, o objetivo geral ficou definido da seguinte maneira: *analisar a relação entre a Educação do Campo, defendida pelos movimentos sociais e presente nas diretrizes nacionais da Educação Básica do campo e o Referencial Curricular Amazonense (RCA) dos anos iniciais do Ensino Fundamental.* No tocante ao processo de exposição, foram elencados 3 objetivos específicos para subsidiar o objetivo central do estudo, conforme mostrado na figura abaixo:

**Imagem 1 - Objetivos específicos do estudo**



**Fonte:** Tavares, 2025.

Nesse sentido, antes de adentrar nos movimentos realizados para atender aos objetivos propostos, além de responder às questões norteadoras, consideramos essencial, realizar uma análise em formato de memorial sobre quem sou e por que escolhi percorrer este caminho formativo em relação à política curricular e à concepção de Educação do Campo.

A partir deste ponto, utilizarei a primeira pessoa do singular para abordar esse processo, pois me sinto mais à vontade. No entanto, entendo que a nossa identidade é composta pela interação com outros sujeitos, no coletivo. Após o memorial, passarei a utilizar a terceira pessoa do plural, pois compreendo que a escrita da dissertação não é apenas minha, tampouco isolada.

Desse modo, para mim, a realidade é material, histórica e dialética. Vejo-me como síntese de múltiplas determinações, influenciado por diversas relações sociais, econômicas e culturais. Carrego as bases educacionais institucionalizadas, bem como as experiências do campo, de classes e familiares, que, caso, tivessem ocorrido em outros contextos e movimentos, talvez moldassem um sujeito diferente. Isso ocorre porque mudamos junto aos movimentos da sociedade, sendo influenciados e modificados pelas ações de homens e mulheres, além das mudanças no modo de produção da sociedade (Marx; Engels, 2004).

### 1.1. Entre águas<sup>1</sup> e ruas<sup>2</sup>: as raízes históricas do estudante Parintinense

Alô Brasil, quem está falando é aqui de Parintins, conhecida como a terra do Bumbá[...] do indígena que canta para a natureza, do caboclo que vence a correnteza[...]da floresta que o povo preserva, da esperança que nunca se encerra. De um povo orgulhoso, corajoso, glorioso, caprichoso! (Maklouf, 2015).

A minha história começa dia 17 de julho de 1998, quando uma trabalhadora e um trabalhador do campo amazônico, no município de Parintins, estado do Amazonas, concedem o seu sexto e último filho, para percorrer os caminhos sociais existentes, apreender os conhecimentos construídos pelas gerações anteriores e as relações impostas pela sociedade. Esse momento coincide com um marco importante na Educação do Campo: a realização da *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do campo*, na cidade de Luziânia, este ato foi de grande impacto para (re)pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no campo (Arroyo, 2011).

Estabelecer essa inter-relação entre acontecimentos históricos e o meu percurso formativo, bem como o objeto de estudo abordado neste trabalho, serve como um subsídio para analisarmos a realidade material, dialética. O mundo não começa quando nasci, é necessário buscar a história da qual sou produtos, uma história construída pelas pessoas em determinados contextos. É a partir dessa compreensão que me vejo como sujeito social, constituído por um currículo escolar e por ações coletivas que moldaram a minha identidade, fazendo de mim parte de outros sujeitos, lutas e processos educacionais.

Nesse tecimento, apresento o município de Parintins, lugar de onde venho, uma ilha denominada Tupinambarana, uma das maiores ilhas do Estado do Amazonas. O nome *Tupinambarana* tem sentido de *tupi não verdadeiro* e refere-se aos indígenas originários de *mestiçagem*. O nome Parintins tem origem no povo indígena chamado Parintintin, antigos habitantes da ilha. Esse povo percorreu as regiões do Madeira, Tapajós e Maués, eram conhecidos por guerrear e raptar mulheres de povos vizinhos. Além disso, destacavam-se pela produção de arte plumária, adornos e pela fabricação de machados, clavas, arcos, flechas e bordunas (Cérqua, 1980; Saunier, 2003).

---

<sup>1</sup> O termo “águas” refere-se a parte da minha infância no campo, em uma fazenda localizada em área de várzea, onde as águas inundavam essa área, e o rio ditava nosso modo de vida.

<sup>2</sup> O termo “ruas” faz alusão a minha vivência na área urbana do Município de Parintins.

**Imagem 2 - Vista área do Município de Parintins-AM**



**Fonte:** Alfredo Fernandes, 2012.

A origem do município de Parintins reflete a formação violenta da Amazônia e do Brasil, marcada pela resistência indígena e do povo negro, oprimidos pelo poder e pela ideia de progresso (Souza, 2016). Essa formação populacional deriva de estupros, da mistura de sangue indígena, e da sobreposição das forças dominantes sobre as terras. Desse modo, a história de Parintins não pode ser abordada de forma simples, pois é preciso reconhecer que a localidade faz parte de uma região inicialmente habitada pelos povos indígenas. Isso requer uma postura política que reconheça a história do ponto de vista dos oprimidos, considerando que, embora os acontecimentos possam ser encontrados, os relatos e interpretações tradicionais foram contados sob uma perspectiva do dominante, exigindo uma posição contra-hegemônica ao mediar esses processos.

Em relação à geografia, Parintins possui uma população estimada em 96.372 habitantes (IBGE, 2022), está situada à margem direita do Rio Amazonas. O acesso ao município pode ser feito por via aérea, com um percurso de 50 minutos em linha reta de 369 km, ou por via fluvial, percorrendo 420 km com tempo de viagem variando entre 8 e 24 horas, dependendo do tipo de embarcação. O município possui uma área territorial de 5.956,047 km<sup>2</sup>, com habitantes na área urbana e no campo. Na área rural, incluindo tanto terra firme quanto várzea, residem aproximadamente 35% da população, composta por agricultores, pescadores, vaqueiros e outros trabalhadores do setor primário, que complementam muitas vezes a sua renda com atividades autônomas como revenda de cosméticos e recebimento de benefícios sociais, como o Bolsa Família (IBGE, 2010).

A vida no campo, em Parintins, é caracterizada por desafios que exigem múltiplas atividades para garantir a sobrevivência, visto que o trabalho na Amazônia está condicionado aos ciclos naturais. Além disso, a falta de políticas públicas adequadas força os moradores a

encontrar formas alternativas de subsistência. A organização comunitária, cooperativas e outras formas de resistência podem ser fundamentais para contrapor a dependência em relação ao assistencialismo estatal. Essa independência política se torna necessária, já que o Estado utiliza a dependência como forma de perpetuar o poder, favorecendo seus aliados em diferentes níveis de governo.

Por conseguinte, outro aspecto relevante de Parintins é sua dimensão festiva, particularmente o Festival Folclórico de Parintins, um dos eventos mais importantes para a economia local e estadual. Realizado no último fim de semana do mês de junho, o festival tem projeção nacional e internacional, atraindo patrocinadores e a ampla mídia, o que contribui para dar visibilidade à Amazônia e às questões dos seus povos (Dagnaisser, 2018). Durante o evento, e ano todo, a cidade se divide entre duas cores: o azul do Boi-Bumbá Caprichoso e o vermelho do Boi-Bumbá Garantido. Os bois se apresentam durante três noites no Bumbódromo, o Centro Cultural e Esportivo Amazonino Mendes, transformando o cotidiano econômico e cultural da cidade.

**Imagem 3 - Bois de Parintins: Caprichoso e Garantido**



**Fonte:** Redação Zero Hora AM, 2023.

A afetividade de nós, parintinenses, com as festas culturais, especialmente o boi-bumbá, é um aspecto importante da vida local. Desde cedo, as crianças são influenciadas por suas famílias, com tradições que passam de geração em geração. A participação nessa cultura é reforçada não apenas em casa, mas também nas escolas de arte <sup>3</sup>dos bois Caprichoso (Irmão Miguel de Pascale) e Garantido (Universidade do folclore Paulinho Faria), e nas instituições escolares de Educação Básica. Entretanto, como em muitos eventos populares, em meio à *magia* e ao *fascínio*, o Festival de Parintins carrega contradições. O que começou como uma

<sup>3</sup> Nessas escolas, atividades culturais ensinam os estudantes a cantar, desenhar, tecer, a ser instrumentista e a dançar as toadas, promovendo o interesse pela tradição, os costumes e os personagens da nossa festa (Soares, 2017).

celebração comunitária simples nas ruas e casas do município transformou-se em grande espetáculo vinculado a disputas de poder econômico. Segundo Reis e Filho (2017), os bois de Parintins tornaram-se organizações fechadas, atendendo a interesses capitalistas, sustentadas por grandes empresas que visam ao lucro sobre a *diversão* e *amor* dos torcedores. Embora a população tenha perdido parte do seu papel decisivo no festival, o envolvimento emocional e cultural com a festa continua forte. No entanto, a crescente elitização do evento, com o aumento dos preços dos ingressos, hospedagens e produtos, excluiu grande parte da população de baixa renda, distanciando-a daquilo que um dia foi festa popular.

Repensar o caráter popular da festa e as coerências das lutas sociais torna-se necessário, pois, enquanto o Bumbódromo encena a luta por direitos e a celebração da diversidade amazônica, muitos parintinenses são excluídos de participar da festa devido aos altos custos. Esse afastamento reflete a influência de forças políticas e empresariais que controlam o evento, relegando os fundadores da festa, o povo de Parintins, a uma posição marginal.

Outro evento significativo é a festa da Padroeira de Nossa Senhora do Carmo<sup>4</sup>, bem como as pastorinhas<sup>5</sup> e o Carnailha<sup>6</sup>. Ademais, Parintins possui grandes riquezas naturais, fazendo parte da Bacia Amazônica. O município é entrecortado por rios, lagos e igarapés, como o Paraná do Ramos, Paraná do Espírito Santo, Paraná do Limão, Rio Uaicurapá, Rio Mampurú, Lago do Aninga, Lago do Parananema, Macurany e Lagoa da Francesa, que desempenham um papel essencial na vida dos moradores. Como mencionado por Souza e Vasconcelos (2016), esses corpos d'água são as estradas naturais que conectam as comunidades das áreas rurais à sede do município, para resolver situações relacionadas à saúde, educação, financeiras, e comercializar as suas mercadorias, como produtos agrícolas e artesanais.

Essa breve apresentação do Município de Parintins é fundamental para compreender de onde venho. Foi nesse município que os processos formativos da minha vida, em termos econômicos, sociais, educacionais e culturais, ocorreram. Essa experiência moldou a minha identidade e influenciou a minha trajetória acadêmica e social. No tocante a essa

---

<sup>4</sup> Ocorre de 6 a 16 de julho, atraindo diversos fiéis, que demonstram a fé e devoção com a Santa. Além do lado religioso, a festa traz o lado social como: o arraial, bingos, show de calouros, leilões e apresentação das bonecas vivas. Durante a sua realização todas as paróquias, grupos de Parintins e das comunidades das áreas rurais, ajudam na preparação das celebrações, enfeitando a catedral, a praça e o andor (Ferreira; Cruz, 2012). Aqui, encontro um contraste de público, enquanto o festival folclórico atrai turistas estrangeiros, de outros estados brasileiros, a festa da santa possui um público das áreas rurais, das comunidades, atraídos pela fé, mas também pela chance de ser sorteado com valiosos prêmios existente no bingo e sorteios das noites de arraial.

<sup>5</sup> Festividade realizada com significados religiosos para os parintinenses, geralmente interligadas às promessas dos moradores, sendo encenada ao vivo, com sons de violino, cavaquinho, banjo, castanholas e pandeiros. Essa realização passa de mãe para filho, e até hoje é viva essa tradição

<sup>6</sup> Festividade local, em que a população busca diversão e sustento nas noites de blocos carnavalescos.

contextualização da vida e objeto de estudo, existem *dois contextos* essenciais na minha trajetória; o *campo* e a *cidade*, o primeiro se dá na área de várzea, do município de Parintins, no Paraná do Limão de Baixo, numa fazenda que os meus pais trabalhavam, minha mãe como agricultora e meu pai como vaqueiro. Posteriormente, na área urbana, do mesmo município, na casa de terceiros e mais tarde na casa da minha tia, onde iniciei de fato, o processo de escolarização.

**Imagem 4** - Paraná do Limão de baixo



**Fonte:** Tavares, 2025.

Esse movimento de retrospectiva no campo torna-me sensível aos cinco *sentidos do corpo*, visto que carrego em cada um deles pedaços, retalhos e marcas de uma infância no campo, de grande relevância nas remadas deste processo formativo. Afirmo ser importante contar o trecho abaixo, relacionando-o com os sentidos do corpo, pois naquele momento de vivência, foram aspectos que marcaram o meu desenvolvimento cognitivo. Porém, realizarei as mediações na busca das contradições desse período, pois agora, como adulto, iniciando minha pesquisa, com uma capacidade cognitiva mais desenvolvida e crítica, consigo analisar os processos dos quais o meu eu criança fazia parte.

Diante disso, inicio pela *visão*, que, como uma máquina fotográfica, traz os percursos pelos rios, lagos e igarapés ao lado de meus pais, na busca do pescado para subsistência, dos assados de peixe à margem dos cursos de água amazônica, bem como a recordação das marombas construídas no assoalho de casa em tempo de cheia, e das vistas dos gados a caminho do curral. A imagem da m mãe na ponte construída à margem do rio, onde lavava as roupas e louças.

No que se refere à *audição*, o canto dos pássaros e o ecoar da guariba ainda soam em meus ouvidos como músicas instrumentais, assim como os ungidos das vacas no campo e o boiar dos botos, além dos cardumes, subindo contra a correnteza para realizar as suas

reproduções. No meu *paladar*, sinto o gosto do leite de gado na cuia ao amanhecer, da água do pote de barro decorado de flores, e das diversas refeições à luz das lamparinas sentado no assoalho de casa.

A criança daquele tempo jamais conseguiria problematizar o seu contexto de vivência, porém, para além dessa aparência da qual me recordo nesse recorte, abordo como a falta de políticas públicas ditavam o modo de vida no campo, pois ainda não existia luz elétrica, água tratada, assim como outras políticas sociais, como, por exemplo, postos de saúde na comunidade. Para resolver demandas de saúde, era necessário deslocar-se até a sede do município de Parintins, com duração de aproximadamente duas horas por motor rabeta.

Hoje, consigo analisar que a ausência do Estado no oferecimento de políticas públicas sociais insere a população do campo na dinâmica da desigualdade social, à margem do direito a uma qualidade de vida possibilitadas pelas ações dos órgãos responsáveis (Uchôa, 2022). Contudo, naquele tempo não me recordo de haver indignação ou talvez a minha capacidade cognitiva ainda não permitia esse processo; víamos tudo como natural. Tomar refrigerante na cuia, armazenar água nos baldes brancos, que facilitavam visualizar os resíduos concentrados no fundo, e coar num pano, para tirar o excesso de barro e sujeira da água ao depositá-la no pote, era o que tínhamos, e isso parecia natural, um movimento diário.

No entanto, percebo, assim como Uchôa (2022) e Carmo (2016), que éramos ensinados a esperar, a agir de acordo com tempo da natureza, a ter paciência com a realidade. A nossa formação social, deixada pelos nossos avós e influenciada pelo sistema dominante, era repassada às outras gerações, baseada no conformismo e nos ritmos da natureza. Porém, os movimentos da natureza não moviam as ações políticas no campo, pois estas dependem dos homens, do Estado e das pressões sociais, não eram movidas juntos aos fluxos das águas, como a espera de uma viagem, de uma pesca, da cheia e da colheita, que demoraria muito mais tempo, porque o campo não era visto como lugar prioritário para políticas públicas.

No tocante às lembranças, o *olfato* remete ao cheiro do mato, ao aroma da junção dos gados no curral e do pitiú (cheiro do peixe), nas mãos após o contato com o animal. Por fim, no *tato*, carrego o contato com os brinquedos de boizinhos feitos com recipientes de garrafas, produtos de beleza e caroço de frutas, lembro-me do remo nas mãos, que impulsionavam o deslizar da canoa no rio e o controle da direção do motor rabeta pelos percursos das águas, bem como as rédeas para guiar os cavalos no passeio de fim de tarde no campo.

Destaco que o movimento estabelecido com as lembranças das vivências no campo possui significados de pertencimento numa realidade aparentemente fora do contexto global,

que vieram até mim nesta escrita apenas de forma particular, sem revelar as contradições da vida material, pois estas estavam ainda estavam cortinadas pela beleza do lugar em que vivi. Porém, ao retornar à minha infância pelo movimento de abstração do concreto imediato (Netto, 2011), agora com uma capacidade cognitiva mais desenvolvida, crítica, devido às leituras e à interferência de professores/as, mesmo sob um currículo de cunho tradicional, percebo o processo de contradição existente naquele tempo e como a ausência de políticas públicas era normalizado.

A exploração da mão de obra pelo dono da Fazenda, que não gostava de ver nenhum trabalhador sentado, mas apenas ele e os seus filhos, que iam passear no campo, assistindo o meu pai e os meus irmãos na realização das atividades, também é um ponto relevante. Na sequência, os momentos no campo, o contato com a natureza faziam parte da minha infância. Trazer esse processo é de suma importância, pois, como diz Kolling et al. (2002, p.11) “os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinto do mundo urbano, e inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente”. Ao corroborar com isso, Vasconcelos e Albarado (2021) afirmam que estes vivem e convivem com os rios, lagos, igarapés, furos, florestas, animais e pássaros, com quem aprendem a conviver, respeitando e valorizando toda a riqueza natural, que é fonte de alimento e de vida nos seus territórios.

Abordar, nessa escrita, o lado significativo que ocorria naquele tempo não abandonará as análises das contradições existentes na sociedade guiada pelo modo de produção capitalista; pelo contrário, enriquecerá os debates para irmos além da aparência dos rios e florestas, adentrando na materialidade das desigualdades sociais influenciadas pelo Estado capitalista, que vê o campo apenas espaço geográfico a ser explorado. Com isso, afirmo que sou produto dessas relações sociais, dos saberes do campo, mas também sou membro de uma classe, a classe trabalhadora, esquecida e marginalizada pelo sistema dominante.

Conforme Borges e Souza (2021), ao revisitarmos a história da educação, as poucas políticas públicas destinada aos diversos grupos sociais do campo, evidenciam a negligência do Estado com as escolas, saúde, moradia e qualidade social referente às áreas rurais. Há muito tempo o olhar sobre o campo é esse, e as ações, que de fato resolvessem às necessidades dos trabalhadores do campo, não aconteciam, cabe citar, por exemplo: iluminação elétrica, serviço de tratamento de água, fundamental para evitar doenças decorrentes do não tratamento de água. No meu recorte histórico, os representantes do governo apareciam apenas em tempo de eleição,

com um rancho na mão e o poder da palavra para persuadir os sujeitos do campo à conquista do voto.

Na continuação da análise do percurso formativo, aos seis anos, em 2005, era preciso que eu fosse inserido no processo de escolarização, porém o contexto da escola multisseriada incluía livros didáticos doados da área urbana, em más condições, distribuídos aos estudantes. O barco de transporte escolar não tinha diesel todos os dias; com isso, só ia para as aulas quem possuía as suas próprias embarcações, pois na área de várzea as casas são distantes das comunidades onde ficava a escola. Essa realidade fez com que a minha mãe preferisse que eu estudasse na escola urbana, pois eu precisaria frequentar as aulas. Além disso, havia o risco de sofrer atraso no processo de escolarização, já que as frequências nas aulas eram avaliadas para a continuidade do Bolsa Escola, que estava em vigor na época. Os responsáveis pela educação municipal se responsabilizam pelo controle da frequência escolar das crianças beneficiadas, devendo ser garantida a sua presença em 85% das aulas previstas (Filgueiras, 2013).

Percebe-se a contradição entre os critérios para fazer parte do programa e a realidade concreta no campo, pois ao cobrar frequência escolar dos estudantes, espera-se que todos tenham facilidade de chegar à escola, porém, no campo, a falta de transporte escolar dificultava a ida às aulas. Com isso, levado pela necessidade do acesso à escolarização e da permanência do Bolsa Escola, fui matriculado na escola da sede de Parintins e vivenciei o período da Educação Básica na área urbana.

Esse recorte temporal traz o descaso com as escolas de classes multisseriadas<sup>7</sup>, o que reverbera em preconceitos, sentidos negativos e estereótipos provocados por essa dicotomia entre urbano e campo, seriado e multisseriado, como se o modelo seriado e urbano fosse melhor, no entanto, é preciso evidenciar a ausência de políticas públicas, de investimentos e debates nas agendas educacionais acerca desse tipo de escola, visto que essas escolas são fundamentais para os sujeitos do campo terem o primeiro contato com a escolarização, pois sem elas, sem uma escola próxima das suas localidades, tornaria mais difícil o acesso ao processo educacional institucionalizado, o que me leva a afirmar que a escola multisseriada ainda é a alternativa possível para o campo, desde que o Estado não a negligencie (Parente, 2014, Hage, 2011).

Esta realidade vivenciada por mim é analisada por Uchôa (2022), ela afirma que, na maior parte dos estados brasileiros, as escolas do campo são negligenciadas pelo poder público, o que resulta na precarização do transporte escolar. Esses transportes são frequentemente

---

<sup>7</sup> Segundo Hage (2011) são alternativas para que os alunos tenham escolarização na sua própria comunidade, sem precisar ir até às áreas urbanas ou comunidades distantes, reúnem em uma única turma, estudantes de diferentes idades, séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados sob a tutela de apenas um docente.

interrompidos, prejudicando a frequência dos estudantes, junto a isso, a negligência também afeta a merenda escolar, visto que, em algumas escolas, os pais precisam se organizar para realizar uma função que é do poder público. Além disso, há uma precarização do material didático e das condições de trabalho dos professores.

Outro fator presente naquele período, em 2005, era a falta de professores. Muitos deles não eram da comunidade local, sendo contratados da cidade, recém-formados, e não se adaptavam à realidade do campo ou às turmas multisseriadas, abandonando os seus empregos devido às péssimas condições de trabalho, como a falta de energia elétrica, água potável e outros recursos necessários para a prática pedagógica. Nesse momento da minha vida, lembro de um texto lido durante a graduação, do professor Hage (2008), que dizia que essas condições desfavoráveis dificultam a continuidade dos estudos e a realização do trabalho docente, além de minar o orgulho pelo espaço onde se dá a escolarização. Isso acaba incentivando a busca por alternativas de estudos em áreas urbanas como solução do problema.

Souza e Vasconcelos (2016) também debatem essa realidade, apontando que a precarização da infraestrutura das escolas, a má remuneração dos professores e a falta de formação contínua são discutidos há bastante tempo. Esses problemas fazem parte de um projeto de marginalização das escolas do/no campo, alimentando preconceito e estereótipos apoiados na ideia de que a escola urbana é superior. No entanto, segundo uma análise crítica da história, é possível perceber que a negligência do Estado em relação às escolas do campo sempre foi mais visível, uma vez que as atividades desenvolvidas por seus habitantes eram vistas como atrasadas em comparação às da cidade, o que justificaria, segundo essa visão, a falta de investimentos em políticas públicas.

No que diz respeito ao meu processo formativo, saí do campo e vivi nas áreas urbanas de Parintins, carregando uma imensa saudade do afeto e do contato diário com a minha mãe e a fazenda. Senti na pele a dicotomia entre campo e cidade, sofrendo preconceito por ser do campo, por usar roupa simples, por ter dificuldade de me expressar conforme os padrões urbanos.

A realidade que vivenciei reflete um contexto mais amplo, no qual a visão de que a pessoa que vive no campo é atrasada e rude, essa maneira de olhar o sujeito do campo foi sustentada por muito tempo na sociedade. Os trabalhadores do campo eram tratados como algo à parte, fora da normalidade definida pela representação urbana, onde o moderno está associado à cidade e o atrasado ao campo. Esse viés foi reforçado por diversas mídias da época, como a

figura do Jeca Tatu, preguiçosos, descrito por Monteiro Lobato (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, Souza, 2014).

Nesse sentido, afirmo pesquisar a Educação do Campo é um compromisso com as comunidades do campo, uma forma de resistir às ideias preconceituosas ainda presente sobre os trabalhadores dessas localidades. A minha trajetória demonstra que o sujeito do campo também estuda, investiga, critica e luta por uma sociedade mais justa. As minhas raízes no campo, o contato com as áreas campestinas por meio da minha família, me impulsionam a ir contra o sistema dominante, que ainda insere nas escolas do campo uma concepção de educação rural.

Ao migrar para as áreas urbanas de Parintins, ingressei na escola, o que abriu novos horizontes em termos sociais e educacionais. O direito à educação, institucionalizados por leis como a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, fruto de muita luta dos movimentos sociais, foi essencial para meu acesso à educação, que por muito tempo era um privilégio exclusivo das elites.

Sou resultado dessas políticas públicas, de um currículo e do trabalho de professores que contribuíram para minha formação escolar, acadêmica e social. É crucial destacar que essas conquistas são frutos de lutas sociais, e não de concessões do Estado. Pude usufruir dos investimentos voltados para a classe trabalhadora, que foram fundamentais no percurso formativo. Sem essas vitórias, o meu destino teria sido muito diferente, pois vejo a educação como base para transformar a sociedade, caso seja uma educação crítica e emancipadora, que promova a desalienação dos indivíduos (Borges; Pinheiro 2011).

A reboque, o papel essencial dos professores nesse processo. Ao ler os escritos de Miguel Arroyo, recordo as suas palavras: “Não tratem os alunos como números, tratem-nos como sujeito, sujeitos que trazem histórias, que têm diferenças” (Arroyo, 2011, p. 75). Essa citação reafirma a importância dos professores que, apesar das imposições de um sistema focado em codificar e decodificar letras e números, ainda consideravam os nossos saberes, nossa comunidade, cultura, diversidade e, além disso, a totalidade em que estamos inseridos, a sociedade de classes.

Em resumo, a minha formação nas primeiras etapas da Educação Básica foi fundamental para despertar o meu interesse pelos estudos e pela pesquisa, mesmo diante das adversidades e da falta de investimento. A escola, apesar de tudo, sempre foi o melhor lugar para estar. Foi nesse ambiente que, em 2013, tive o meu primeiro contato com a pesquisa por meio do Programa Ciência na Escola (PCE), como bolsista Cientista Júnior, financiado pela Fundação

de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM). Esse momento despertou o meu interesse pela pesquisa e pela escrita acadêmica.

**Imagem 5** - Apresentação do projeto de iniciação científica Júnior



**Fonte:** Eva Eliziário, 2015.

Por meio do projeto intitulado *Amazônia em O ronco da pororoca: história de um repórter na Amazônia*, de Marcos Losekann, foi possível observar, por meio de uma caracterização dialógica, os diversos discursos presentes sobre a região amazônica, como sendo um lugar atrasado, selvagem e repleto de elementos sobrenaturais. A partir desse momento, cresceu em mim a indignação contra esses estereótipos sobre a Amazônia, o campo, e as comunidades locais, pois achava absurdo ler tais descrições de atraso e selvageria sobre a região. Aqui, reafirmo a necessidade de falar da Amazônia e do campo a partir dos escritos de quem conhece o lugar. Precisamos fazer ciência e lutar por políticas públicas com base na nossa realidade, no chão que pisamos, contrariando as teorias hegemônicas e o apagamento histórico das nossas lutas e resistências. A Amazônia, o campo e a classe trabalhadora produzem conhecimento!

Neste contexto de superação das necessidades materiais, busca pelo conhecimento e desejo de ajudar a minha família, participei das etapas do Processo Seletivo Contínuo – (PSC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Esse processo contribuiu para o acesso ao ensino superior, sendo uma forma de ingresso estabelecida pela UFAM, com seleção seriada e contínua ao longo das três séries do ensino médio (Ufam, 2019). Nas etapas do PSC, integrei ao grupo de Preto, Pardo e pessoas de baixa renda, sendo aprovado para cursar Licenciatura em Pedagogia com uma nota alta e em primeiro lugar no meu grupo. Fiz questão de garantir que ninguém dissesse que fui selecionado por uma nota baixa, pois queria que as pessoas

entendessem que a minha escola era por desejo, resistência e identificação. Via na profissão de professor uma forma de contribuir para a formação crítica dos estudantes.

Apesar das dificuldades, imprevistos e conflitos inerentes à vida sob um sistema dominante, em 2017, passei a fazer parte da UFAM. No entanto, um novo desafio apresentou-se: como me manter naquele espaço, ou seja, como garantir a minha permanência na universidade? Frequentar as aulas exigia mais do que boa vontade, mas recursos financeiros para o transporte, materiais e cópias de textos. Senti muita dificuldade para me manter, pois as condições financeiras da minha família eram limitadas.

Nesse momento, a ajuda dos auxílios estudantis foram fundamentais, assim como as outras políticas existentes na universidade. Após um ano de estudos, abriu-se o edital para o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), que insere os bolsistas de licenciaturas em escolas da Educação Básica. Nesse contato com o trabalho docente, percebi a construção da identidade como professor. Foi nesse momento que parei, refleti e disse a mim mesmo: “É isso que quero ser”. Fui designado para uma escola periférica, onde percebi como o sistema educacional leva as pessoas a desacreditar nos estudantes dessas áreas, e o professor, na sua ação, pode romper com essa ideologia.

Desse modo, com as experiências adquiridas nesse espaço de luta e resistência, a universidade pública, pude vivenciar a tríplice que compõe a academia: pesquisa, ensino e extensão. Defendi a universidade como se fosse minha casa, ao passar a ser, fui às ruas durante os cortes de verbas no desgoverno Bolsonaro e participei de atos os pediam #ForaBolsonaro e #EleNão. Além disso, participei dos processos formativos que a faculdade possibilitava.

Nesse percurso, destaco a contribuição da Residência Universitária- (RUNI)<sup>8</sup>, que foi fundamental para minha permanência na universidade e para o bom aproveitamento das aulas. A residência proporcionou alívio psicológico em relação a questões que me preocupavam, como aluguel, transporte, segurança e alimentação, já que a sua localização era próxima à universidade. Fui um dos primeiros moradores da RUNI, e inicialmente dormíamos nos corredores para lutar pelo nosso espaço e pelo direito de ocupar os quartos, pois, mesmo inaugurada, ainda não estava plenamente acessível. Conseguimos conquistar o direito de permanência na casa do estudante, abrindo portas para outros moradores selecionados pelo edital.

---

<sup>8</sup> A pressão dos estudantes organizados fez com que conseguíssemos a liberação das chaves e o acesso à residência. Alguns meses depois da conquista de poder morar na casa do estudante, tornei-me presidente da casa, conforme a portaria nº 035, de 18 de junho de 2019, e passei a representar e lutar pelos moradores em tons mais altos e burocrático, pois participava das discussões e elaborações de documentos que fossem em prol da melhoria da residência universitária.

### Imagem 6 - Moradores da Residência Universitária em protestos



Fonte: Registro pessoal, 2018.

A ocupação dos estudantes na residência foi matéria em diversos jornais locais e regionais, na espera das chaves dos quartos, os estudantes seguiram em estado de luta, as divulgações do ato de ocupação iniciada no dia 19 de novembro de 2018, giravam nas mídias amazonenses. Desse modo, abordar a minha jornada acadêmica é também evidenciar o alcance das políticas públicas<sup>9</sup> nesses espaços e como elas contribuem para o acesso e permanência na universidade pública, pois sem esses subsídios, eu não chegaria até aqui, e se chegasse, esse processo seria mais tardio, visto que a minha mãe sobrevivia apenas do bolsa família e de atividades rurais como o plantio e venda de cheiro-verde.

Durante a minha graduação, percebi que alguns professores abordavam temas diretamente relacionados à minha infância, aos desafios que enfrentei, às brincadeiras e à realidade em viver no campo. Através disso, passei a integrar práticas de campo e atividades extensionistas em comunidades, além de participar de projetos construídos em parcerias com a classe trabalhadora do campo. Também ingressei em fóruns de debate sobre a Educação do Campo e participei de eventos que discutiam esse movimento político. Com isso, reafirmo o meu compromisso em realizar estudos na Educação do Campo e em contribuir para a efetivação de políticas públicas construídas em conjunto com os trabalhadores do campo, entrelaçadas à luta de classes.

No mais, ao discutir a Educação do Campo, dentro das áreas de política curricular, é essencial compreender as contradições e as disputas antagônicas que permeiam esses processos. É necessário, portanto, adotar uma postura crítica e contestadora em relação a eles. Foi graças

<sup>9</sup> As políticas de ensino, pesquisa e extensão, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Residência Pedagógica, Programa Atividade Curricular de Extensão- (PACE), Programa Institucional de Bolsas de Extensão- (PIBEX), Programa de Iniciação Científica – (PIBIC) e Programa de Monitoria Acadêmica. Os programas acima, foram fundamentais para complementar a formação, uma vez que por meio desses, pude dialogar com a Educação Básica, ensino superior, vivenciar a pesquisa, a profissão e o espaço escolar ainda na graduação, além de poder ser bolsista em todas elas.

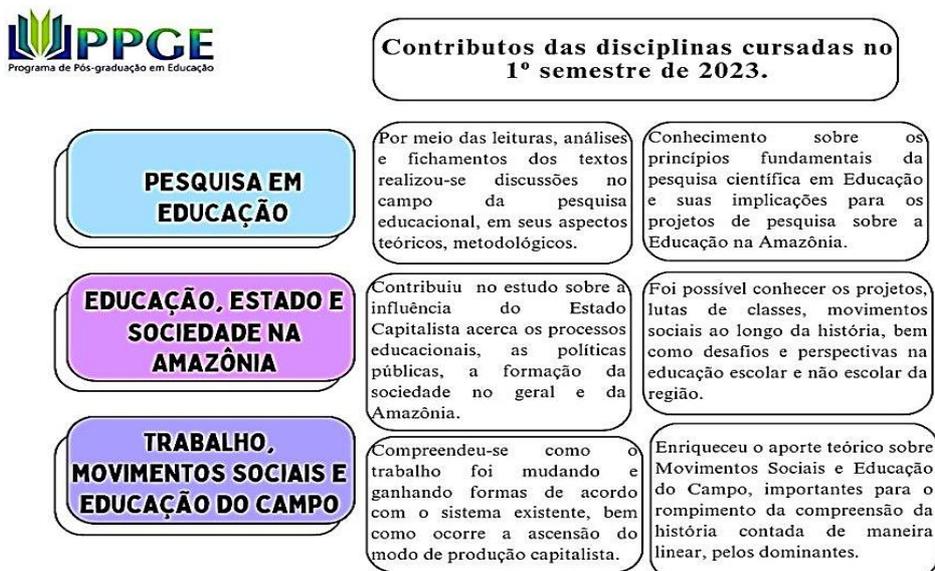
à ação de professores comprometidos, às políticas públicas e às epistemologias contra-hegemônicas que consegui alcançar um curso de pós-graduação. Reconheço o filtro social, mascarados em editais, vestibulares, processos seletivos, existentes para acessar espaços institucionalizados, mas atribuo aos meus professores parte fundamental da minha trajetória.

## 1.2. As contribuições do processo formativo da pós-graduação

Abordar o processo formativo na pós-graduação neste trabalho é fundamental para a compreensão da delimitação do objeto de estudo, bem como o marco teórico-epistemológico e metodológico que nortearam todo o processo investigativo. Carrego comigo uma concepção crítica e inquietações sobre o mundo, que surgiram a partir das desigualdades sociais que vivenciava no cotidiano, resultado da estrutura econômica do sistema capitalista. No entanto, até então, foi na pós-graduação que essa epistemologia ganha um embasamento teórico mais profundo.

Cada encontro, disciplina, palestra e eventos foram essenciais para meu desenvolvimento formativo como mestrando. Sempre estive disposto, até mesmo pela condição de bolsista, a participar dos movimentos que pudessem gerar novos conhecimentos. No primeiro semestre do Programa de pós-graduação em educação, cursei as disciplinas obrigatórias: Pesquisa em Educação, Educação, Estado e Sociedade na Amazônia; além da disciplina eletiva: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação do Campo. A seguir, apresentarei as contribuições de cada disciplina para essa trajetória como pesquisador iniciante.

**Imagem 7 - Contributos das disciplinas cursadas no 1º semestre de 2023**

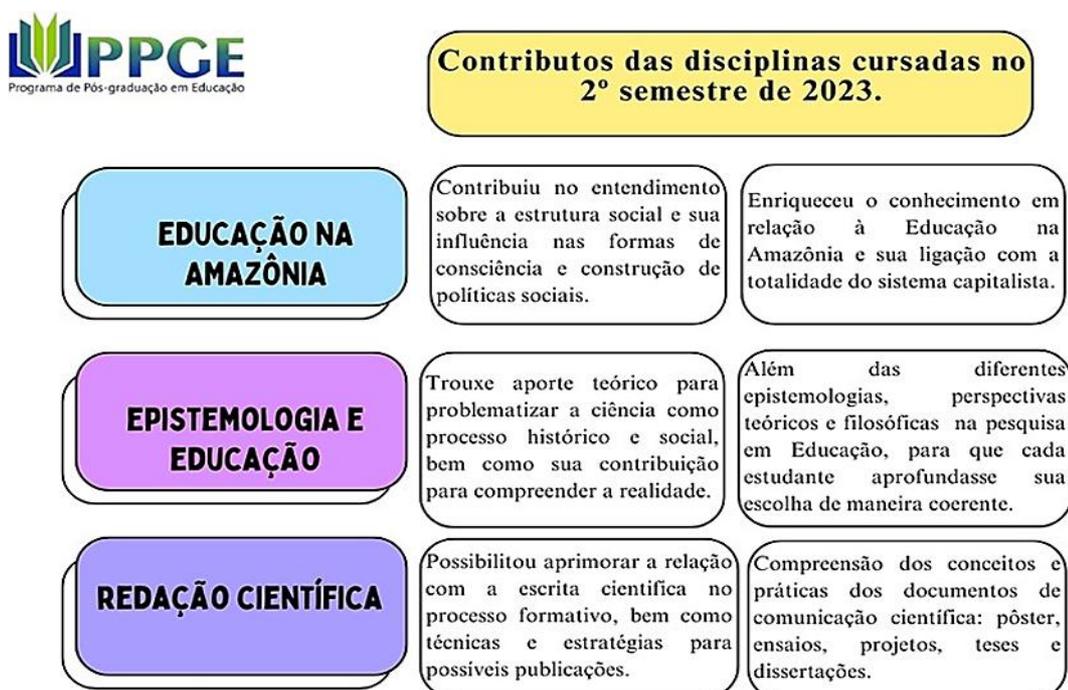


Fonte: Tavares, 2025.

Em resumo, os textos compartilhados ao longo das disciplinas contribuíram de maneira significativa para o aprofundamento teórico e metodológico da pesquisa, especialmente na compreensão da presença do Estado em todas as esferas sociais, educacionais, políticas e econômicas. Além das mediações realizadas pelas professoras, os fichamentos, leituras e debates acerca dos textos possibilitaram o entendimento sobre as ideias dos autores. Destaco ainda a importância desse período para o processo formativo dos pós-graduandos, pois as aulas proporcionaram grandes contribuições, tanto no campo metodológico e teórico quanto no aspecto emocional, ajudando a pensar o caminho investigativo.

No segundo semestre letivo da pós-graduação, também participei de três disciplinas, sendo duas obrigatórias e uma eletiva. A primeira foi Educação na Amazônia, a segunda epistemologia e Educação, e a última Redação Científica. As contribuições das disciplinas podem ser visualizadas na figura abaixo:

**Imagem 8 - Contributos das disciplinas cursadas no 2º semestre de 2023**



**Fonte:** Tavares, 2025.

Desse modo, percebe-se a importância fundamental das disciplinas no processo formativo dos estudantes da pós-graduação, pois contribuem diretamente para as discussões sobre o objeto de pesquisa, bem como a compreensão da formação social no contexto do sistema capitalista. Após a conclusão das disciplinas desse período, atuei no Estágio Docente, na disciplina Gestão e planejamento educacional, no curso de pedagogia.

Junto a isso, destaco a relevância do grupo de pesquisa: *Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores na Amazônia (GPECAM)*.<sup>10</sup> Os nossos encontros foram cruciais para o amadurecimento das discussões teóricas, e os livros dialogados potencializaram a concepção sobre o mundo, a Educação do Campo e a coletividade. Através do GPECAM, também passei a integrar o *Programa Escola da Terra*<sup>11</sup>, como professor formador do curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo com ênfase nas práticas pedagógicas. Essa experiência foi enriquecedora, pois me permitiu dialogar com professores de classes multisseriadas, aprender e compartilhar conhecimentos, além de discutir a epistemologia da práxis com quem trabalha e vive a realidade do campo amazônico.

**Imagem 9** - Abertura do programa Escola da Terra em Barreirinha-AM



**Fonte:** Maria Eliane de Oliveira, 2024.

Esse contato prático com os professores cursistas trouxe uma dimensão concreta às teorias, fortalecendo a conexão entre pesquisa acadêmica e vivência real do campo.

Em síntese, revisito a importância de analisar o processo formativo ao longo deste estudo, desde a infância no campo até a pós-graduação. Esses caminhos são fundamentais para impulsionar outros percursos, sejam eles de vida pessoal ou acadêmica. Somos, em muitos

<sup>10</sup> O grupo de Estudo e Pesquisa tem como finalidade proporcionar discussões, dialogar, debater, refletir sobre a Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores/as na Amazônia, buscando contextualizar sobre o cenário nacional e local. Uma vez que a educação é inerente a todas as pessoas independente de idade, pois aprendemos no cotidiano da vida, especial nos espaços formais como: creches, escola da educação infantil, nas escolas municipais e estaduais, centros de formação, nas universidades, faculdades, institutos, etc. enfim são locais que sejam formais ou informais estamos vivenciando o processo educativo ou formativo.

<sup>11</sup> A Escola da Terra é uma ação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) do MEC. Seu objetivo é promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades. A ação compreende quatro ações, incluindo a formação continuada e acompanhada de professores que trabalham com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas multisseriadas no campo e em escolas quilombolas. Em nosso caso, o curso ofertado foi de Aperfeiçoamento em Educação do Campo na temática das Práticas Pedagógicas na Educação do Campo, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas –UFAM, com o objetivo de contribuir para a formação contínua de profissionais da educação que atuam nas escolas do campo dos municípios do Estado do Amazonas.

sentidos, alguém que passou pelo filtro social, atravessou as barreiras impostas pelo sistema capitalista. No entanto, não nos torna superiores, pois o discurso da oportunidade, exclui e limita as trajetórias e conquistas dos estudantes da nossa classe, perpetuando uma falsa ideia de oportunidades iguais, quando, na verdade, ocorre um filtro social desigual.

Além disso, o objeto de pesquisa não surge por acaso, mas sim das experiências materiais e dos processos históricos vividos. Este estudo está diretamente ligado às inquietações que têm origem na minha vida, no campo, nas políticas públicas e na educação crítica e libertadora. A minha concepção de mundo molda o processo investigativo, e é por isso que considero essencial contextualizar e destacar a sua relação intrínseca com a minha realidade e de onde a minha voz ecoa.

### 1.3. Por que o Referencial Curricular Amazonense?

Antes de iniciarmos a discussão sobre o Referencial Curricular Amazonense, precisamos conhecer a realidade material, histórica e dialética da sua criação; ao adentrarmos nessa análise, é preciso compreender que a sociedade e os sujeitos que nela vivem, são explicados pelas suas ações realizadas num dado contexto histórico, que também é econômico, político e ideológico (Marx; Engels, 2007), junto a isso, ao chegar no nosso objeto de investigação, buscamos a realidade material, histórica e dialética da qual ele foi gestado.

Nesse sentido, as reformas econômicas, políticas advinda das crises do sistema capitalista na década de 90, influenciam o estado brasileiro, com propósito de recuperar o acúmulo de capital e expandir os meios de exploração; as medidas neoliberais adentram o sistema educacional brasileiro com o discurso de eficiência, flexibilidade e eficácia na qualidade de ensino, com isso, a educação tornou-se ferramenta de manipulação para facilitar a preparação e exploração da mão de obra da classe trabalhadora. Desse modo, as políticas que norteiam a educação brasileira, sofrem influências de grupos econômicos neoliberais, a exemplo da LDB, BNCC, novo Ensino médio, esses grupos buscam submeter a educação às necessidades do mercado de trabalho, com isso, a educação precisa fornecer as ferramentas necessárias para o indivíduo competir e adaptar-se às exigências do mercado (Gentili, 1997).

No que tange à discussão de uma base comum, foco no nosso trabalho, esse cenário já ocorria nos finais dos anos de 1970, em meio à luta dos trabalhadores pela reformulação dos cursos de formação de educadores, que deu organização à *I Conferência Brasileira de Educação (CBE)*, sediada em 1980, na cidade de São Paulo; essa proposta foi negada, pois não

coincidia com a parte comum, mínima do currículo, que norteava a estrutura dos cursos de formação no Brasil (Saviani, 2016), porém essa proposta passou por reformulações, e ganhou espaço na constituição de 1988, inicialmente na etapa do Ensino Fundamental, no seu art. 210 fixa “conteúdos mínimos, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, educacionais e regionais (Brasil, 1988), mais adiante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que intensifica no seu artigo 26, essa demanda, agora incluindo Ensino médio.

Contudo, foi a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que a construção da base veio a se implementar como essencial à Educação Básica, tendo a sua primeira versão formulada em 2015, no governo de Dilma Rousseff, contou com a participação de diversas entidades como: as universidades públicas, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), bem como representantes dos grupos empresariais; nessa primeira versão a BNCC, era baseado em direitos e objetivos de aprendizagens”, só mais tarde, no governo de Michel Temer, que passou a ser habilidades e competências (Malanchen; Trindade; Joahan, 2021).

O contexto histórico e político de formulação e reformulação da BNCC, foi marcado pelo *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, com apoio da bancada conservadora do congresso nacional, da mídia e lideranças religiosas.

As mobilizações alimentadas pelas denúncias de corrupção, ancoradas nos apelos da operação lava jato, acrescentaram um teor de massas de consolidação do bloco de extrema-direita. Milhares de pessoas foram às ruas, manifestando um conjunto de reivindicações reacionárias, conservadoras, antipetistas, anticomunistas, com marcas de racismo, xenofobia e misoginia, com ataques à democracia, aos direitos humanos, sociais e trabalhistas (Souza; Sticovsky, 2020, p. 194).

É nesse contexto de retrocesso, que no mês de maio de 2016, no mandato de Michel Temer, governo antidemocrático, a segunda versão da BNCC é apresentada, com forte presença de grupos neoliberais acolhidos no seu governo para discutir sobre economia, saúde, previdência e educação, reverberando na próxima versão do documento, principalmente com as mudanças para a centralidade na pedagogia das competências, levando a perceber o silenciamento dos professores da Educação Básica, e o protagonismo dos organismos internacionais e mercados nacionais como o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Instituto Ayrton Senna, Natura e outros, que não estão preocupados com o conhecimento científico, artístico e filosófico na escola pública, mas apenas com a lógica produtivista, mercadológica, abrindo espaço para os setores privados adentrarem nas formulações dos currículos (Oliveira; Medeiros; Fagundes, 2023).

Nesse sentido, a reforma do Estado, sob o objetivo de avanços econômicos, educacionais, sociais, para pequenos grupos dominantes, disputa pelas políticas curriculares, que orientam as escolas, seja no campo ou na cidade, inserindo o currículo a uma lógica de disputas e interesses para atender o capital, e diante disso, ter controle sobre a educação escolar da classe trabalhadora, especialmente os matriculados nas escolas públicas (Malanchen; Trindade; Joahan, 2021).

Segundo Aguiar e Dourado (2018) a BNCC tem sido a principal referência para a formulação de políticas educacionais, na construção dos currículos escolares, formação de professores e outros processos que envolvem os sistemas de ensino. Para que este documento fosse implementado em todo o território brasileiro, no final do ano de 2017, o conselho de Educação torna público a Resolução CNE/CP 2/2017, esta institui a implantação da BNCC em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, como um documento de caráter normativo que estabelece as aprendizagens consideradas essenciais a todos os discentes em território nacional, apresenta-se como completa e contemporânea ao corresponder às demandas dos estudantes desta época, preparando-os para o futuro (Brasil, 2018).

Foi no contexto de contrarreforma da Educação Básica, impulsionada pelo governo ilegítimo de Michel Temer, o qual caminhava numa vertente neoliberal, de desmonte das conquistas sociais, que a BNCC passou a ser implementada nas escolas brasileiras, porém é importante destacar que esse cenário caminhou em contradições, em movimentos dialéticos, de correlação de forças, uma vez que houve um polo de combate à aprovação desse documento, como evidencia Aguiar e Dourado (2018) ao discutirem que três conselheiras foram contrárias a terceira versão deste documento normativo, uma vez que atentava contra os princípios da democracia, do coletivo, de grupos educacionais de grande importância nos debates educacionais. Uma das conselheiras daquele tempo, Márcia Ângela Aguiar, declarou voto contrário à versão do documento, pois este, rompia com os significados da Educação Básica, uma vez que excluía o Ensino Médio e minimizava a Educação de Jovens e Adultos (Vasconcelos; Magalhães; Martineli, 2021).

Contudo, mesmo após as polêmicas e posicionamentos contrários ao documento, este ganhou o centro das orientações da Educação Básica, da formação de professores, com a aprovação pelo CNE da resolução CNE/CP n° 2, de 2 de dezembro de 2017, e homologada pelo Ministro da Educação da época, Eduardo Mendonça Filho. Com isso, passou a ser documento obrigatório de orientação na elaboração das propostas pedagógicas curriculares e das ações realizadas no âmbito da escola pública.

A partir disso, a BNCC passa também a influenciar o estado do Amazonas, as redes de ensino, seja do campo ou da cidade. O RCA advém do desencadeamento do processo de elaboração dos documentos subnacionais, com o discurso de adaptação para as diversas realidades geográficas e educacionais do território brasileiro. Com isso, ficou a cargo dos estados e municípios, a adequação das propostas curriculares de 60% da base comum e 40% da parte diversificada, que atende às características regionais e locais (Paula, 2020). Para agilizar e apoiar este processo o Ministério da Educação –(MEC) lançou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular –(ProBNCC), que objetiva apoiar ações para a construção, elaboração e implementação dos currículos das redes de ensino público e privada do Distrito Federal, Estados, e Municípios alinhados à BNCC.

No Amazonas, formou-se a comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, e para atender as demandas presentes na educação do Estado, começou a ser elaborado o Referencial Curricular Amazonense (RCA), nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o intuito de atender aos interesses educacionais e à necessidade de uma escolarização padronizada do conhecimento a ser ensinado, ou seja, que as exigências dos conteúdos, sejam as mesmas em todas as redes de ensino (Silva, 2021).

A estrutura do referencial orienta-se a partir da BNCC, a qual possui influências de grupos econômicos e princípios neoliberais, estes exercem os seus interesses na organização do documento, uma vez que caminha na perspectiva da formação de competências necessárias para o indivíduo inserir-se e atender às exigências do mercado de trabalho (Vasconcelos; Magalhães; Martinelli, 2021). Por esse viés, Arroyo (1999) diz que o mercado nunca foi bom conselheiro para construir projetos de Educação Básica.

Nessa lógica, escolhemos analisar o Referencial Curricular Amazonense (RCA) junto à Educação do Campo, uma vez que nos causa preocupação da sua implementação, sem discussão crítica, nas escolas localizadas em áreas rurais, assim como em que medida ele contempla uma educação relacionada com a realidade do campo, bem como o entendimento das relações de poder, que está submetido o campo amazônico e a sociedade. Essa escolha sobre o documento amazonense, também advém da sua gênese, pois este é produto da BNCC, aprovada sob contexto pós-golpe, como abordamos acima, pensada por agentes públicos e privados, o que causa inquietação, quanto a cobiça desse último grupo na construção desta política. Com isso, é preciso atenção e análise aos interesses políticos, econômicos e ideológicos por trás da constituição da base, bem como suas implicações no RCA, nos currículos das escolas do campo do Amazonas.

No tocante, fomos guiados pelo interesse em discutir a política curricular amazonense, de maneira que seja problematizado como a Educação do Campo é abordada no documento que orienta os currículos das escolas, seja do campo ou da cidade, bem como, em que medida possibilita uma educação crítica, relacionada com a realidade do campo e as lutas dos movimentos sociais. É importante compreender as concepções de currículo e como a Educação do Campo é abordada no RCA, pois possui suas especificidades, interesses, lutas de classes e modos de vidas do seu povo, os quais precisam ser considerados no processo educacional e na construção dos currículos, esta concepção de educação assume posição contrária aos pacotes educacionais prontos e acabados, sem a participação dos movimentos sociais do campo nas suas construções. Além disso, é importante ressaltar que a Educação do Campo tem suas diretrizes operacionais e complementares de orientação da Educação Básica nas escolas do campo.

No que tange ao currículo, este é um território disputado por interesses de classes antagônicas, contudo, há uma predominância de concepções que tendem a restringir os requisitos do indivíduo a um conjunto amarrado de conhecimentos necessários apenas ao pragmatismo da vida, resumindo os conteúdos apenas à demanda social, de resolução de problemas imediatos, o que leva a um currículo fragmentado, desprovido de conhecimentos acumulados pela humanidade, que aparentemente não resolveria a necessidade imediata dos estudantes, este é o argumento usado para criticar a escola pública gratuita, em prol das demandas mercadológicas, e da mercantilização da educação (Duarte, 2018).

Compreendemos a necessidade da educação englobar aspectos da vida cotidiana, do mundo do trabalho, das necessidades sociais, porém a educação não pode ser resumida a isso, é preciso que seja incorporada uma educação para além do capital, crítica, com os conteúdos históricos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, a escola precisa ser um lugar também de libertação pelo conhecimento, de compreensão e transformação da sociedade.

O currículo é marcado pelas relações de poder, as quais reverberam no cotidiano da escola, haja vista que a educação não é um empreendimento neutro, mas possui forte influência da relação *conhecimento e poder*, o que nos faz ficar em estado de alerta e ver a educação como um ato político, porque a educação é influenciada pelos arranjos estruturais predominantes, dominantes e alienantes, logo, se faz necessário buscar quais são essas interferências presentes na política curricular, na disputa pelas orientações de formação neoliberal e do movimento social camponês (Apple, 2008).

Na discussão da política curricular é preciso compreender quem são os atores que estão inseridos nessa disputa, pois como apontam D'Agostini e Vendramini (2014) os setores privados e empresariais também fazem parte desse processo, utilizam das pautas e lutas da Educação do Campo para inserir suas ideologias na educação escolar. Difundem por meio de instituições e fundações que atuam no setor agrícola, projetos, cartilhas, revistas e livros, com conteúdo, aparentemente preocupados com a sustentabilidade e a Educação ambiental, mas na sua essência, carregam as contradições e os interesses em explorar a mão de obra dos trabalhadores, de usar suas terras e produzir riquezas para o empresariado.

Dessa forma, que Silva (2023) alerta para a necessidade de estudar e discutir a inter-relação entre educação e o agronegócio. A pesquisa da autora confirmou como a educação pública é um lugar de disputa do agronegócio, por meio de práticas empresariais capitalistas, junto a articulação entre Estado e as classes dominantes, apropriando-se de argumentos da sustentabilidade ambiental, em materiais pedagógicos. Desse modo, o texto curricular que será materializado nas escolas do campo, precisa considerar a intervenção do capital na educação pública, como por exemplo o Programa Agrinho<sup>12</sup>, uma realidade do estado do Paraná, Goiás, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Rondônia e Ceará, que segundo Alves (2021, p. 22), essa ação “é desenvolvida por representantes da classe patronal rural e apoiado por indústrias, empresas e instituições que guardam forte relação com o agronegócio”.

Essas iniciativas nos alertam para as análises das contradições existentes no processo das políticas educacionais, seus interesses e projetos de formação social. Precisamos manter uma posição crítica em relação às ações de cunho conservador e neoliberal para a escola do campo, logo, torna-se fundamental iniciar esse processo pela busca do conhecimento, dos caminhos da construção, institucionalização e materialização das políticas direcionadas à escola pública, e a partir disso, lutar por mudanças, uma vez que não se transforma o que não se conhece (Freire, 1999).

Com isso, realizar este estudo contribuirá para as futuras pesquisas sobre as políticas de currículo e Educação do Campo, pois pretendemos fortalecer a rede de luta por uma Educação dialogada com as demandas do movimento social, dos trabalhadores e das formas de vida nos territórios. Além disso, esse processo formativo ajudou no desenvolvimento da formação desse estudante oriundo da classe trabalhadora, haja vista que a pesquisa possibilitou um

---

<sup>12</sup> Um conjunto de ações de educação que tem como lema: “Saber atuar para melhorar o mundo”. Tendo este lema como base, buscamos incentivar a prática pedagógica por meio de projetos que contemplem a construção do conhecimento, proporcionando o debate de temas de relevância social, cultural, econômica, política e ambiental, sempre visando melhorias constantes de hábitos e atitudes (SENAR/GO 2019, p. 180).

aprofundamento teórico, metodológico e prático acerca da política educacional e Educação do Campo. E como consequência disso, será possível ter o título de mestre em Educação, que contribuirá para minha atuação nos espaços acadêmicos, na luta por viabilização de políticas públicas, na formação de outros sujeitos e na construção de uma carreira profissional comprometida com a transformação da sociedade, sociedade esta, que propaga uma falsa igualdade na oportunidade de acesso aos espaços institucionalizados.

Por fim, nossa discussão se dá junto ao corpo teórico da pesquisa, este, corrobora com a concepção de mundo do estudante e sua orientadora, pois buscamos autores que contribuem para um estudo crítico, que revele, denuncie e evidencie as ideologias ocultas, que se fazem presente na organização social dos indivíduos, nas escolas, na sociedade como um todo; Apoiamo-nos em concepções que negam a aparência exposta nos discursos, leis, documentos, direitos, políticas advindas do Estado, e assim, ajudem-nos a evidenciar as contradições nesses processos, que imbricam interesses de classes antagônicas.

#### 1.4. O Materialismo Histórico-Dialético como marco epistêmico

O marco epistêmico deste estudo é orientado pelo Materialismo Histórico-Dialético, que aborda o objeto em um contexto mais amplo, relacionado à totalidade das relações sociais, suas determinações econômicas, sociais e políticas, além das contradições diante desse processo. Este movimento é embasado em Cury (1979), Gadotti (2012), Frigotto (1985, 1991), Netto (2011), Kosik (2002, 2011), Masson (2007, 2014), Marx (2004, 2007, 2008), Santos (2022), Tozoni-Reis (2022) ancorando-se nas categorias de *totalidade*, *contradição* e *mediação*.

No intuito de contextualizar a escolha do método do estudo, buscou-se a obra do professor Gaudêncio Frigotto (1985), a obra aborda o fundo teórico metodológico nas pesquisas relacionadas às ciências sociais, ao fazer isso, o autor percebe um ecletismo metodológico nesse processo, levando a uma falsa neutralidade e imparcialidade nas pesquisas. Ele afirma que “subjacente a essa postura eclética existe a ideia de que a mesma representa a síntese de posições diferentes, num todo coerente, intercomplementar e compreensivo” (Frigotto, 1985, p. 69). Em outras palavras, para manter a imparcialidade no processo investigativo, opta-se por um ecletismo metodológico, e não se sustenta ou escolhe uma base epistêmica, acreditando assim ser imparcial, ou seja, uma colcha de retalho com um pouco de quase nada, acreditando ter quase tudo.

Por esse viés, destacamos que as ciências dos que se colocam na ótica dos dominantes veem a sociedade regida apenas por leis naturais, independente da intervenção humana, assim, o pesquisador torna-se apenas passivo, observador e neutro ao fenômeno, pois ao existir uma força natural maior, entende-se que a ação do sujeito não realizará grandes mudanças acerca do fenômeno. Na sequência, esse posicionamento de imparcialidade típico das propostas positivistas é apenas um fetiche para reverberar sua defesa do status quo da sociedade, haja vista que concebe a sociedade de classe como natural, conservando assim dominantes e dominados (Frigotto, 1985).

No entanto, a neutralidade não existe, até mesmo a pesquisa que se coloca na ótica dos dominantes enquanto categoria histórica, possui um lado, o lado que não se preocupa com a historicidade das relações sociais, econômicas, pois quanto mais mascarada for a realidade melhor sua dominação. Por isso, Frigotto (1985, p.70) coloca como condição prévia na busca pela verdade, “a pesquisa que se coloca na ótica dos dominados, será aquela que tem maiores chances de estar perseguindo a verdade objetiva.” Ou seja, a investigação que parte dos oprimidos, na busca de revelar e denunciar as ideologias dominantes, ocultadas por um processo de conservação das relações existentes na sociedade, precisam mostrar as contradições, conflitos, interesses antagônicos desses movimentos, de maneira que seja possível contribuir para uma visão crítica sobre o mundo.

Há bastante tempo os pesquisadores críticos ao sistema dominante, preocupam-se em romper com a visão de neutralidade posto à ciência, haja vista que esta imbrica uma forma de pensar, feita pelos homens, e estes possuem seus argumentos, interesses e modo de ver o mundo, influenciados por raízes econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas, logo reflete sobre o modo de fazer ciência, logo, não é neutra.

Baseado em Gadotti (2012), compreendemos a pesquisa em educação como instrumento comprometido com o conhecimento da realidade, da superação das contradições existentes nesse meio, aliada à classe trabalhadora. Ao saber disso, este estudo possui um método norteador, o Materialismo Histórico-Dialético, que segundo Santos (2022) é fundamentado pela lógica dialética, e possibilita pensar as contradições existentes nos permanentes movimentos da realidade.

A partir de Masson (2007) e Tozoni-Reis (2022), compreendemos que a escolha do método está vinculada a uma concepção de realidade, de mundo e vida como um todo, além de possibilitar compreender melhor as contradições da sociedade capitalista. Por isso, a escolha não ocorreu de maneira aleatória, uma vez que possui relação com a concepção de mundo do

estudante, desenvolvida por meio dos percursos formativos acadêmicos e de questionamentos sobre relações sociais e econômicas impostas pela estrutura do atual modelo de produção, além disso, essa perspectiva constitui-se como uma forma de mediação no processo de compreensão, revelação, descoberta e exposição acerca da estrutura, constituição, desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Nesse sentido, o Materialismo Histórico-Dialético, nesse estudo, vai além de um conjunto de técnicas procedimentais, compreende um corpo teórico integrado, que lhe dá base, ao mesmo tempo que é um método, é uma postura sobre o mundo, vinculado a uma concepção de realidade. Corroborando com isso, Tozoni-Reis (2020) versa que o materialismo histórico dialético se constitui como uma teoria, um corpo de conhecimentos, que dar subsídios para uma rica e poderosa interpretação, apreensão e explicação da realidade, seja esta realidade educacional, social, histórica, cultural, econômica, bem como outros aspectos da vida que exige ir além de uma compreensão imediata, mas que requer uma profundidade, plena e um conhecimento concreto da realidade.

Desse modo, por fazer pesquisa no campo de política educacional, curricular e Educação do Campo, a ação investigativa embasada na teoria Materialista ajuda a desvelar as contradições, produtoras de conflitos decorrentes das divergências entre os interesses da classe trabalhadora e os princípios do Estado capitalista, de maneira que possa pensar-se em construir conhecimento crítico sobre o processo histórico, levando os sujeitos a compreender a forte influência da lógica do modo de produção capitalista na sociedade, onde os trabalhadores muitas vezes se veem apartados da totalidade, apenas como mercadoria (Santos, 2022).

Nesse viés, Araújo e Almeida (2010) afirmam que ao estudar as políticas educacionais é preciso discuti-las de forma dinâmica, mutável, na correlação de forças, de disputas antagônicas, entre o projeto político do Estado e das reações dos movimentos sociais. Com isso, no estudo da Política Curricular Amazonense e Educação do Campo, é importante analisar a totalidade, os processos de construção e significados históricos, sem perder de vista a interferência do Estado capitalista nas articulações desse todo, uma vez que segundo Netto (2011) a realidade é complexa por ser síntese de muitas determinações.

O RCA é visto como síntese de múltiplas determinações, fazendo-se fundamental compreender estas determinações, contradições e seus processos históricos para que se tenha entendimento crítico sobre o documento, bem como perante a construção e implementação de políticas, cujo objetivo muitas vezes é manter a classe trabalhadora sempre na condição de explorada (Araújo; Almeida, 2010). Assim, ao buscar as determinações das quais ele é síntese,

nega-se em parte sua aparência, o que é posto no documento, e realiza-se a busca histórica de onde ele é produto, feita por movimentos dialéticos, devido às contradições existentes na sociedade de classes.

Nesse caminho, o materialismo contribuirá no entendimento do porquê a realidade, o objeto aparece aos olhos, ao pensamento, do jeito que aparece, inicialmente como natural, mas ao realizar o movimento de busca pela essência, espera-se que seja evidenciado os movimentos por de trás do seu concreto, que ao final desse processo, modificará o pensamento que se tinha acerca deste, o concreto aos olhos, será visto de uma outra forma, agora pensado e por mais que não mostre na aparência de onde ele é produto, mas no pensamento, a reprodução do movimento real será possível.

Com isso, buscará o percurso de construção da Política curricular brasileira e amazonense, bem como da Educação do Campo, pois estes são produtos de intenções políticas e sociais, marcados por conflitos históricos e interesses de classes antagônicas, que irão manifestar-se apenas no processo de investigação, uma vez que aos olhos é posto apenas suas sínteses, seus resultados. Ressalta-se que conhecer o real, pressupõe conhecer sua historicidade, e esta historicidade ocorre em movimento dialético, ou seja, em conflitos, porque a realidade é formada por sujeitos que vivem em determinado contexto política, social e cultural, que produzem história, de acordo com a estrutura de produção econômica vigente, pois os homens não fazem como ou o que querem, mas agem de acordo com circunstância já determinadas por gerações anteriores e pelo modo de produção de cada contexto (Marx, 2007).

Por fim, o presente estudo busca dar subsídio para uma visão crítica sobre as políticas educacionais, curricular, o contexto amazônico, a sociedade e seus processos engendrados pela ação do homem, de acordo com as necessidades materiais e imposta pelo sistema, além disso, compreende-se que o ser humano é histórico e social, vive numa realidade de contradições, conflitos e lutas devido aos interesses de classes antagônicas.

#### 1.5. Os caminhos metodológicos realizados no decorrer da investigação

A produção do conhecimento nesse estudo é pensada como um processo, não se esgota no resultado, tampouco no começo, mas permeia os caminhos escolhidos para sua realização, logo, tanto a escolha do método quanto da metodologia são fundamentais para chegar ao concreto pensado. Desse modo, os instrumentos escolhidos estão sob determinada lógica de sistematização da pesquisa até a sua apresentação, na análise das informações coletadas,

durante todo o processo; ao nosso ver, não há um resultado único, mas um processo construído sob a epistemologia da práxis, na epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético (Magalhães; Souza, 2018).

**Imagem 10** - Desenho teórico-metodológico do processo investigativo



Fonte: Tavares, 2025.

O estudo caracteriza-se como análise documental, apoiado na revisão bibliográfica e no corpo teórico-epistemológico elencado para a realização desse processo investigativo. Os caminhos metodológicos percorridos nessa dissertação são socializados por etapas: A **primeira**, foi de levantamento e análise bibliográfica, esse ponto de partida serviu para compor o *estado do conhecimento* da dissertação, bem como para compreender as discussões já existentes sobre o objeto nas suas determinações históricas, econômicas, políticas e sociais, reverberadas na educação, uma vez que também possibilita identificar, registrar e categorizar as produções científicas já realizadas sobre determinada área, sendo possível conhecer, no campo científico de nível *stricto sensu*, as pesquisas já realizadas, no caso deste estudo, política curricular e Educação do Campo (Santos; Morosini, 2021, Severino, 2007).

Com isso, realizou-se o Estado do conhecimento, sob a análise do materialismo histórico dialético, no intuito de aprofundar o marco teórico do estudo e conhecer como estão as discussões em torno das políticas curriculares e Educação do Campo nas teses e dissertações, de maneira que seja possível visualizar a política de organização dos currículos subnacionais, as teorias curriculares, a construção dos currículos e o processo do qual estes são sínteses, sem perder de vista a interferência do Estado capitalista, da relação totalidade e particularidade no processo das políticas educacionais.

Nesse sentido, ao trazer o Estado do conhecimento como um tipo de metodologia bibliográfica, seguirmos a perspectiva de Morosini (2015), uma vez que a autora deixa entendido que a metodologia e análise apresentada para o Estado do conhecimento pode ser feito em diferentes perspectiva epistemológica, no caso deste estudo, o Materialismo histórico dialético. Desse modo, para explanar nosso percurso, este foi seguido por duas etapas iniciais como apresenta Morosini (2015) **Bibliografia Anotada**, foi realizado a identificação e seleção das teses e dissertações a serem analisadas, esse processo se deu por meio das escolhas dos descritores, e seleção para a análise posterior; **Bibliografia Sistematizada**, nessa, foi lido os resumos dos trabalhos encontrados para identificar quais tinham aproximação com o que se propõe nesse estudo. A autora utiliza mais duas categorias de análise, a **Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva**, porém nesse estudo foi realizado um resumo analítico do material encontrado a partir da Bibliografia sistematizada.

A partir disso, acreditamos ser importante detalhar como ocorreu esse processo de construção do estado do conhecimento, de maneira que outros estudantes possam ler essa escrita e não se sintam sozinhos nos desafios da pós-graduação.

No que tange a **Bibliografia Anotada**, a primeira ação dessa metodologia, ocorreu com a definição de uma base de busca, escolhemos o banco de teses e dissertações da CAPES, vinculada à Plataforma Sucupira; após essa escolha, ocorreu a familiarização com o site de busca, com os descritores, filtros e outros recursos que influenciam esse percurso. Tal aproximação, os testes, durou cerca de uma semana. Após isso, no dia 18 de outubro de 2023, fez-se o primeiro movimento oficial para compor a dissertação, de maneira errônea naquele momento, e com vontade de ir direto à problematização da pesquisa, utilizamos os descritores “Educação do Campo” e “RCA” (com as aspas). Para estes descritores, não houve nenhum resultado encontrado. O mesmo ocorreu com nome completo “Referencial Curricular Amazonense” junto a “Educação do Campo”, todas as buscas foram utilizadas abertura e fechamento de aspas.

Por conseguinte, após uma oficina possibilitada por uma disciplina do curso de mestrado em educação, foi possível conhecer um pouco mais sobre o processo, e assim, no dia 26 de outubro de 2023, realizamos o 2º movimento de busca, com descritores mais amplos, “Educação do Campo” “currículo subnacional” também não houve nenhum resultado. Após isso, sentiu-se a necessidade de expandir mais, como BNCC, Política educacional, Currículo, porém, como delimitação de pesquisa, os descritores definidos para a busca foram “Educação do Campo” e “Política curricular”, devido à pesquisa ter esse foco de discussão, ou seja, a

política curricular brasileira e amazonense relacionado com a Educação do Campo e suas diretrizes nacionais de orientação.

Os filtros foram todos voltados para ciências humanas e educação, com a utilização das *aspas* nos descritores, esse recurso permite ter controle acerca dos resultados, uma vez que sem elas, os resultados aparecem de acordo com cada palavra que faz parte do descritor, por exemplo: se pesquisar *Política curricular*, sem aspas, aparecem diversos trabalhos que possui somente a *política* como título, ou somente *curricular*, bem como de ambas as palavras. No nosso caso, optamos por utilizar juntas, nas aspas.

Na sequência, o processo da **Bibliográfica Anotada** ocorreu entre os dias 29 de outubro a 4 de novembro de 2023, revisitado, sem alterações, em 18 de fevereiro a 22 de março de 2024, com marco temporal para os últimos dez anos, pois ao pesquisar nos últimos cinco anos, havia poucas produções, por isso a escolha de dez anos, o que possibilitou encontrar 9 trabalhos: 5 dissertações (cor amarela), 4 teses (cor verde) conforme o quadro 1.

**Tabela 1 - Bibliografia Anotada: Teses e dissertações encontradas no Catálogo de produções da Capes.**

Nº	Dissertações/ Títulos	Autor/a	Ano	Instituição
1	As implicações do processo de nucleação das escolas rurais de Monte Claros/MG (1997-2013): Contradições, Desafios e Perspectivas.	Wane Elayne Soares Eulálio.	2014	Universidade Federal de Uberlândia.
2	Concepções e Percepções de Educação do Campo na Escola Municipal Boa Esperança Sorriso-MT.	Itamar Porto	2016	Universidade Federal de Mato Grosso.
3	Políticas de Currículo para a Educação do Campo no Município de Cacéres-MT.	Regis Aparecido de Oliveira	2014	Universidade Federal de Mato Grosso.
4	Educação do Campo: uma análise do diálogo entre saber escolar e saber local no contexto do programa projovem	Glória Maria Mendes Curvo Gugelmin	2014	Universidade Federal de Mato Grosso.
5	Organização Curricular do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede estadual de mato grosso: currículo organizado por ciclos de formação humana.	Alair Maria David Primon.	2020	Universidade Federal de Mato Grosso
	Teses/ Títulos	Autor	Ano	Instituição
1	A política Curricular e o Currículo escolar nas escolas do campo: Concepções e práticas em Santa Catarina.	Sadi José Rodrigues da Silva	2022	Universidade Federal de Santa Catarina

2	Diversidade, Diferença e Currículo de Matemática: Relações entre Macro políticas e o tempo dos atores na escola	Andreia Lunkes Conrado	2019	Universidade de São Paulo
3	As atuais configurações do Estado e os processos de regulação das políticas de Formação de professores da Educação do Campo – Educampo/PRONERA	Úrsula Adelaide de Lelis	2014	Universidade Federal de Uberlândia
4	Tempo e Temporalidade na Política de Currículo por ciclos de Formação Humana – Escola Sara (Cuiabá-MT)	Jocilene Oliveira de Mora	2020	Universidade Federal de Mato Grosso

Fonte: Tavares, 2025.

O passo seguinte foi a **Bibliografia Sistemática**, nessa etapa ocorreram as leituras dos *resumos* dos trabalhos encontrados, de acordo com os itens estipulados para um resumo informativo, a partir da ABNT NBR (2021): *Introdução, objetivos, metodologias, resultados e considerações*. Além disso, “a predileção pela leitura e análise dos resumos das produções científicas se dá mediante ao fato de que, estes, apresentam um arcabouço acadêmico e descrevem, de forma sucinta, o objetivo, metodologia e resultados alcançados” (Santos; Morosini; 2021, p. 131). Nessa etapa, foi realizado o filtro dos materiais, a escolha dos quais tinham relação com a discussão proposta pelo nosso estudo, ou seja, a discussão da política curricular e Educação do Campo, numa perspectiva crítica da totalidade. Nesse sentido, os resumos eram o ponto de partida deste movimento. Com isso, considera-se importante mostrar no quadro abaixo os resumos escolhidos e o material analisado, cabe adiantar, 3 dissertações e 1 tese. A iniciar pelas dissertações e posterior à tese.

**Tabela 2 - Bibliografias Sistemáticas das Teses e Dissertações**

1. EULÁLIO, Wane Elayne Soares. <b>Implicações do Processo De Nucleação Das Escolas Rurais De Montes Claros/MG (1997-2014):</b> contradições, desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação), da Universidade Federal de Uberlândia.	
<b>Introdução</b>	Traz a definição do objeto de estudo: as políticas da reforma educacional para a educação do campo a partir dos anos 1990, com ênfase no Processo de Nucleação das Escolas do Campo no município de Montes Claros, Estado de Minas Gerais, entre 1997, quando ali se inicia, até 2013, quando é implantada a última etapa do mesmo.
<b>Objetivo</b>	Encontrou-se 3 objetivos: 1 Avaliar o papel da gestão pública municipal nesse processo, considerando o histórico das políticas educacionais no Brasil; 2. Identificar as contradições, os desafios e as perspectivas da Nucleação, baseando-se na compreensão do contexto econômico, político e social em que se configurou; 3. Aprender o conteúdo, no que tange ao processo ontológico da

	realidade humana e das formas pelas quais este processo tem se desenvolvido historicamente, para tomá-lo na relação dialética entre singular-particular-universal compreendida por George Luckács.
<b>Metodologia</b>	Fundamenta-se na epistemologia marxiana, de caráter documental desenvolve uma revisão bibliográfica sobre as políticas públicas para a educação do campo, cotejada com a legislação sobre educação e com o corpus documental: ofícios, relatórios, artigos de jornais, projetos pedagógicos, relatos de duas gestoras e outros documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação.
<b>Resultados</b>	Como resultado, avaliamos que a gestão pública municipal encaminhou o processo de Nucleação de forma verticalizada e antidemocrática, não foi respeitada a vontade da maioria das comunidades, constatada a dependência do município no que tange às determinações e ao apoio financeiro dos poderes públicos, que idealizaram a política de Nucleação.
<b>Considerações</b>	O resumo é concluído apontando para a necessidade de que a gestão pública considere a legitimidade dos pontos de vista das comunidades do campo na busca de outras estratégias de solução que contemplem uma educação de qualidade para a emancipação da população do campo. A relevância deste trabalho está na possibilidade que ele proporciona de avaliar, na singularidade de um município, como a gestão pública local viabiliza uma política pública que se desenvolve, em âmbito geral, no Brasil.
2. OLIVEIRA. Regis Aparecido de. <b>Políticas de currículo para educação do campo no município de Cáceres – MT /</b> . Dissertação (mestrado em Educação) Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT– 2014 138 f. : il. Color. ; 30 cm.	
<b>Introdução</b>	Introduz com a apresentação do título e contexto da dissertação “Políticas de Currículo para Educação do Campo no Município De Cáceres – MT”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
<b>Objetivo</b>	Encontrou-se 2 objetivos: Compreender a trajetória histórica da construção das políticas de currículo para a Educação do Campo no Município de Cáceres, Estado de Mato Grosso; Dar visibilidade aos sujeitos dessa política e à forma de organização do tempo e do conhecimento coerentes com o projeto educativo dos povos do campo.
<b>Metodologia</b>	Abordagem qualitativa de pesquisa educacional fizemos análise documental, estudos bibliográficos e entrevistas com profissionais envolvidos com a Educação do Campo (SME, Escolas) e Sindicato dos Trabalhadores e trabalhadoras Rurais, todos de Cáceres.
<b>Resultados</b>	Como resultado, Aponta que o movimento da Educação do Campo merece destaque, considerando as inúmeras ações desenvolvidas nos últimos anos na perspectiva da afirmação da educação e da cultura dos/as camponeses/as como fator preponderante para
<b>Considerações</b>	Afirma que embora a política de currículo para este espaço tenha avançado timidamente este movimento tem a seu favor a obtenção de marcos legais, a inserção do tema na agenda dos programas de pesquisas das universidades públicas brasileiras e articulação entre os diversos movimentos sociais populares e instituições que comungam a causa da Educação do Campo.

<p>3. GUGELMIN, Glória Maria Mendes Curvo. <b>Educação do Campo: uma análise do diálogo entre saber escolar e saber local no contexto do programa projovem.</b> Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2014.</p>	
<b>Introdução</b>	Aborda o Projovem Campo Saberes da Terra, como um programa fomentado pelo Ministério da Educação com o propósito de ampliar o acesso e a qualidade da educação aos jovens do campo, historicamente excluídos do processo educacional, chama a atenção para o escopo de orientar o currículo pelo respeito às características, necessidades e pluralidade dos povos do campo
<b>Objetivo</b>	Compreender como ocorreu o diálogo entre os saberes escolares e os saberes locais a fim de identificar situações de aprendizagem que potencializassem a atuação político-social no campo e para além dele.
<b>Metodologia</b>	Optou-se por um método de investigação que permitisse uma imersão em situações pedagógicas reais. O material empírico foi extraído de observação participante, de entrevistas e de conversas informais.
<b>Resultados</b>	Indicou que, se por um lado os jovens do campo (público alvo) manifestaram pouco interesse pelo programa, por outro, as mulheres do campo viram nele uma oportunidade de acesso à educação uma vez que a configuração do currículo permitiu a conciliação de afazeres domésticos e atividades escolares. Os dados indicaram também que embora os docentes tenham manifestado certo desconhecimento das orientações curriculares expressas nos documentos oficiais para o Projovem do campo, na prática, alguns princípios se fizeram presente, sobretudo no que se refere à adoção da agricultura familiar como eixo articulador no processo educacional
<b>Considerações</b>	O estudo reitera a tese de que as políticas educacionais não são processos conclusos colocados em prática de uma forma mecânica e descontextualizada. Políticas tendem a ser recontextualizadas de acordo com a história dos sujeitos e das instituições que nelas são envolvidos.
<p>4. SILVA, Sadi José Rodrigues da. <b>A política Curricular e o Currículo escolar nas escolas do campo: Concepções e práticas em Santa Catarina.</b> Tese (doutorado em educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2022.</p>	
<b>Introdução</b>	Introduz situando a Tese de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE da UFSC, aborda que a concepção de educação na política curricular da Educação do Campo tem um conceito mais abrangente e complexo, o qual permite perceber as contradições da educação rural. Apresenta o problema de pesquisa: Os sentidos conceituais da concepção de Educação do Campo, manifestados nos textos da atual política curricular brasileira para esta modalidade, revelam-se presentes nos contextos de prática dos currículos escolares das escolas do campo de Santa Catarina?
<b>Objetivo</b>	Analisar a relação de convergência entre a concepção de Educação do Campo presente nos textos da política curricular brasileira e o currículo nas escolas do campo de Santa Catarina

<b>Metodologia</b>	O referencial teórico metodológico que orientou o processo da pesquisa funda-se no materialismo histórico e dialético, com abordagem quanti-qualitativa ancorada em caminhos metodológicos que se complementam: i) pesquisa bibliográfica orientada pelas referências do currículo da Educação do Campo e das políticas educacionais; ii) pesquisa documental, com análise empírica dos documentos da legislação educacional para a Educação Básica e para a modalidade da Educação do Campo; e iii) coleta de dados no campo empírico de quatro escolas públicas do campo de Santa Catarina.
<b>Resultados</b>	Mostram, na questão central da pesquisa, que o ritmo de convergência do currículo escolar com os textos da política curricular tem diferentes movimentos entre as escolas do campo pesquisadas e apontam perceptível distinção de aproximação, divergência, articulação, descompasso, afirmação e contradição com a Educação do Campo.
<b>Considerações</b>	A Pesquisa sinalizou que a superação da concepção de educação rural avança nas escolas do campo, cujas práticas e projetos pedagógicos articulam concepção originária da Educação do Campo com os textos da política curricular vigentes desta modalidade da Educação Básica, e revela a importância da apropriação dos textos da política curricular e da concepção da Educação do Campo no desenvolvimento do currículo escolar. Esse movimento é um processo intrincado, no qual sujeitos do campo, professores/as, gestores/as e políticas educacionais estão entrelaçados.

**Fonte:** Tavares, 2025.

A última ação desse processo foi a realização dos resumos a partir dos materiais selecionado na etapa anterior, nos baseamos em Pereira (2018, p.13) ao dizer que um resumo deve ser redigido com as palavras do próprio estudante ou pesquisador e deve conter as principais ideias do texto lido, em forma de síntese “[...] um bom resumo é aquele que consegue rerepresentar todas as ideias fundamentais de um texto sem, contudo, reproduzi-lo em sua íntegra.” Desse modo, realizamos essa atividade conforme o quadro abaixo:

**Quadro 1 - Resumo das dissertações e da tese encontrada na Bibliografia Sistematizada**

<p>1. <b>EULÁLIO, Wane Elayne Soares. Implicações do Processo De Nucleação Das Escolas Rurais De Montes Claros/MG (1997-2014):</b> contradições, desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação), da Universidade Federal de Uberlândia.</p>
<p>A dissertação não apresentou uma discussão voltada para a política curricular, mas a escolha em ler o material completo, se deu pela abordagem do contexto das lutas dos povos do campo, pela terra, por educação, contra o capitalismo, foco do primeiro objetivo dessa dissertação. Além disso, Eulálio (2014) aponta a intrincada relação de poder que se articula nos discursos, nas práticas e nas representações institucionais, que reverbera no cenário educacional da educação do campo, pois em âmbito internacional, a mundialização do capital, a abertura do mercado nacional à concorrência estrangeira, a modernização da agricultura, a introdução de novas tecnologias no processo de trabalho e novas formas organizacionais formam a base para as mudanças da estrutura campesina brasileira.</p>

No que tange a nucleação, a discussão problema de Eulálio (2014), o trabalho aponta argumentos contrário a essa organização, pois as crianças permanecem muito tempo dentro do transporte escolar no trajeto para as escolas, com a localização de algumas escolas-núcleo na sede do município, às vezes bastante distantes da morada, sem considerar os altos custos para mantê-los. Da difícil caminhada que os alunos do campo enfrentavam até a escola mais próxima, passou-se à sensação de risco com o transporte escolar para as escolas ainda mais distantes, seja porque os veículos são inseguros, seja porque as estradas são perigosas.

E a essa distância física da escola parece se somar ou multiplicar uma distância subjetiva em relação à mesma, devido à falta de identificação social e cultural. Portanto, mesmo que o trabalho não dialogue com a política curricular, proposto pelo estudo deste autor, mas o estudo de Eulálio (2014) caminha numa epistemologia que denuncia e revela as contradições por trás das políticas educacionais, de gestão educacional de cunho neoliberal para o campo, proposta também em nossos estudos.

2. OLIVEIRA, Regis Aparecido de. **Políticas de currículo para educação do campo no município de Cáceres – MT** /. Dissertação (mestrado em Educação) Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT– 2014 138 f. : il. Color. ; 30 cm.

Em resumo e análise completa do material, o autor traz a historicidade da Educação do Campo, concepções, as políticas e os atores sociais coletivos presentes neste campo. Além disso, traz história da constituição do campo do currículo, análises das concepções de currículo presentes nos documentos oficiais bem como as propostas curriculares para Educação do Campo nas esferas estadual e municipal, aborda o currículo como uma construção histórica, social e política, possui posicionamento contrário ao currículo neutro, genuíno, pois a cultura, as posições ideológicas, o financiamento, as lideranças, são apontamentos que interferem na construção desse processo.

Oliveira (2014) defende uma postura crítica acerca dos processos educacionais nas escolas do campo. Junto a isso, compreende o processo de construção de políticas públicas a partir da observação de seus diferentes contextos e atores, tomando por base sua dinamicidade histórica, nesse estudo, as discussões giram em torno da proposta de construção de uma política curricular do campo, alinhado a fala dos participantes da pesquisa. Expõe que a escola seja articulada à cultura local, que valorize os saberes e expressões dessa cultura, não perdendo de vista a articulação com o contexto educacional mais amplo com a ciência.

Oliveira (2014) propõe uma escola na qual o protagonismo de seus sujeitos e os contextos vividos por eles no ato de construir e ler o mundo seja considerado no ambiente escolar. Junto a isso, os profissionais entrevistadas (professoras) possuem entendimento acerca das concepções de Educação do Campo, fazem críticas ao modelo de desenvolvimento adotado pelo agronegócio e suas consequências para o campo. As professoras participantes da pesquisa do autor, tem preocupação em comum, gira em torno das escolas trabalharem um currículo que contemple a realidade da comunidade, mas ao mesmo tempo o coletivo (profissionais) ainda não está coeso na luta por uma política pública que sustente esse desejo.

Diante disso, o autor aponta que uma proposta política e pedagógica que contemple as práticas e os contextos em que vivem esses sujeitos sociais, sua cultura, a maneira de ser e de se relacionar com o tempo, com o espaço, com o ambiente e o modo de vida e organização do trabalho proposto pela escola assemelha-se ao que propõem o Art.2º em seu parágrafo único da Resolução 01 de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Básicas para Educação do Campo. Os processos da política de currículo não se fazem de forma linear e nem harmônica, é preciso, portanto, que o processo de negociação se torne um elemento central na construção de qualquer trabalho que envolva a coletividade.

No mais, Oliveira (2014) entende que o currículo precisa ser (re)construído a partir do espaço físico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente, da cultura etc. O currículo precisa expressar toda a diversidade que compõem o lugar (campo), precisa contemplar as divergências dos modelos de produção (agronegócio e agricultura familiar), precisa ser construído a partir do “chão” que o sustenta.

3. GUGELMIN. Glória Maria Mendes Curvo. **Educação do Campo: uma análise do diálogo entre saber escolar e saber local no contexto do programa projuvem.** Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2014.

A dissertação tece discussões em torno do currículo específico para os jovens e adultos, mas utilizou-se para a leitura e análises, pois faz um estudo sobre o currículo das escolas do campo, defende um currículo integrado como estratégia para articulação entre os saberes do senso comum e os saberes acadêmicos, visando à construção de novos conhecimentos e ações voltados a transformação social. Gugelmin (2014) Traz o estudo do Projovem campo em diversos estados do Brasil, com a finalidade analisar o Programa Projovem do Campo Saberes da Terra, uma política nacional que tem como um de seus objetivos, dar resposta a um problema também nacional, que é o êxodo do jovem do campo para os centros urbanos.

Porém, as análises derivadas do referido estudo indicam que embora o programa Projovem do Campo - Saberes da Terra tenha como finalidade a promoção de propostas inovadoras de educação do campo, as práticas observadas continuavam sob os moldes da educação convencional. Após isso, o texto caminhou para município de Nobres, a 120 km de Cuiabá, capital de Mato Grosso. Nesse contexto, a dissertação aborda que o Projovem do Campo deveria se dar no modelo de educação proposta por Freire em que o professor tem o compromisso de permitir que o educando perceba a si mesmo e aos outros como proprietários de saberes.

Gugelmin (2014) observa que a estruturação do currículo não se deu com base na problematização dos objetos de saberes a serem construídos no Eixo Temático. Além disso, o estudo não identifica práticas que formalizassem os Círculos de Diálogos, as Jornadas Pedagógicas, o Balaio de Saberes, Plano do Tempo Comunidade e outras orientações apresentadas nos documentos disponibilizados pelo MEC para operacionalização do Programa. O autor afirma que na região há ferramentas importantes que podem ser trabalhadas no currículo, podemos evidenciar o potencial transformador do modelo de projeto de desenvolvimento do agronegócio que concentra renda acentuando as contradições sociais e os problemas ambientais.

Porém no que diz respeito à organização e desenvolvimento do currículo, os dados evidenciam também que os cadernos pedagógicos produzidos para orientar o trabalho educativo em torno do eixo articulador "Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável" e de eixos temáticos, não foram utilizados. A prática pedagógica foi referenciada em livros didáticos destinados à educação de jovens e adultos nos centros urbanos. Portanto, pensar um currículo que dialogue com a realidade do campo, exige também que pense na formação de professores, na estrutura da escola, e desenvolva uma política comprometida com a classe trabalhadora do campo.

4. **SILVA, Sadi José Rodrigues da. A política Curricular e o Currículo escolar nas escolas do campo: Concepções e práticas em Santa Catarina.** Tese (doutorado em educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2022.

A hipótese levantada na tese é que, mesmo havendo uma concepção de Educação do Campo expressa nos textos da política curricular, que se distingue e que se contrapõe à educação rural, nos contextos de prática, o currículo escolar ainda não superou essa concepção de educação. No decorrer do texto o autor traz as contradições entre o capitalismo agrário e a Educação do Campo, o percurso histórico, de lutas dos movimentos sociais pela reforma agrária, por uma educação dialogada com o campo. Feito isso, Silva (2022) aborda as concepções (ou os conceitos) de Educação do Campo presentes nos textos da política curricular no Brasil com destaques nas proposições em Santa Catarina. Traz o diálogo do currículo pautado pelas diretrizes da educação do campo, junto aos autores do movimento em defesa da educação camponesa. Nesse sentido, ao analisar a relação de convergência e/ou contradição entre os conceitos de Educação do Campo, apresentados nos textos da política curricular desta modalidade, e o currículo escolar de quatro escolas do campo do estado de Santa Catarina, sintetizada que Pelas experiências que analisamos, entendemos não ser imprescindível apenas dominar todos os conceitos da Educação do Campo para vivenciar e desenvolver princípios e valores desta modalidade da Educação Básica. Imprescindível é compreender a Educação do Campo como compromisso ético e político de formação humana, que desenvolva o ser humano sobre uma base que reconheça os sujeitos do campo como sujeitos históricos e de direito, que valorize e reconheça os saberes, a cultura e as lutas desses povos.

O autor traz indagações importantes em sua escrita final, Por quais motivos o currículo materializado pelos projetos pedagógicos não está dando conta de avançar nesse processo da concepção originária da Educação do Campo? Quais são os limites para desenvolver a formação dos/as estudantes do campo que os/as afirmem como sujeitos de valores, saberes, cultura, humanidade e lutas? Quais são os desafios para as escolas do campo visando compreender-se que as lutas da Educação do Campo são inseparáveis de outras lutas por terra, trabalho, justiça, dignidade e uma sociedade mais humana, inclusiva, tolerante e justa

No mais, Silva (2022) compreende que as políticas públicas de Educação do Campo, especialmente, os textos da política curricular, podem ser importantes meios de fazer avançar o currículo das escolas do campo e transformar essas instituições com o potencial necessário para não se perder o processo inerente da Educação do Campo.

**Fonte:** Tavares, 2025.

Em síntese, os trabalhos levantados foram fundamentais para pensar sobre a política curricular da escola do campo, de modo a dialogar com o projeto de formação social proposto pela Educação do/no Campo. Além disso, situam-se discussões sobre a política educacional, a historicidade das lutas no campo e o embate entre classe trabalhadora e o sistema capitalista, assuntos de grande relevância nesta investigação.

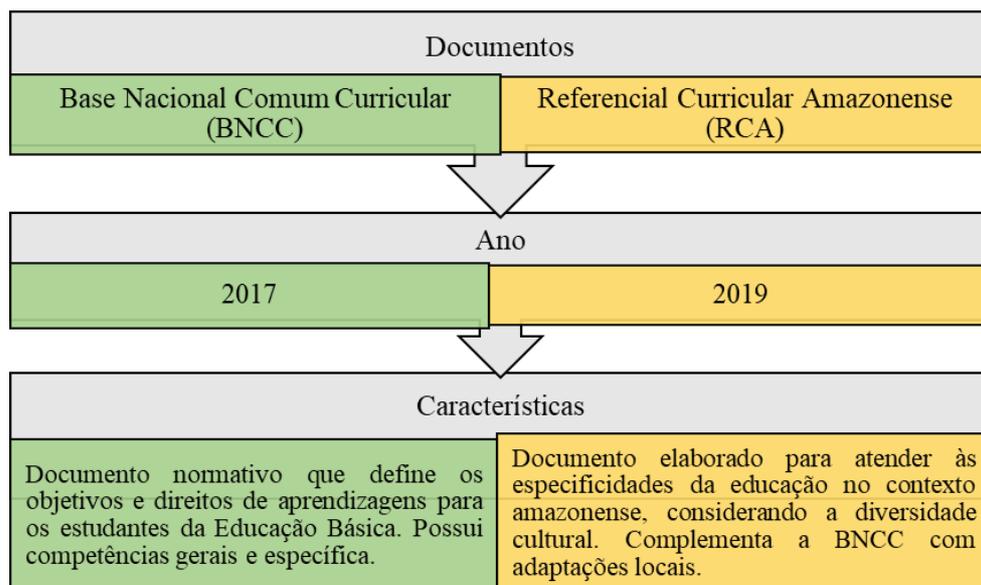
Esse movimento de busca pelos trabalhos que abordam a política curricular também foi realizado por Oliveira (2014), que, à época, apontava um número pouco expressivo de produções voltadas para as políticas de currículo e a Educação do Campo. Em nossa busca, o número ainda é pequeno, mas houve um avanço significativo nas produções sobre Educação do Campo e seus desdobramentos na EJA, nos saberes, nos aspectos culturais e na formação de professores, fortalecendo as lutas, inclusive no campo científico.

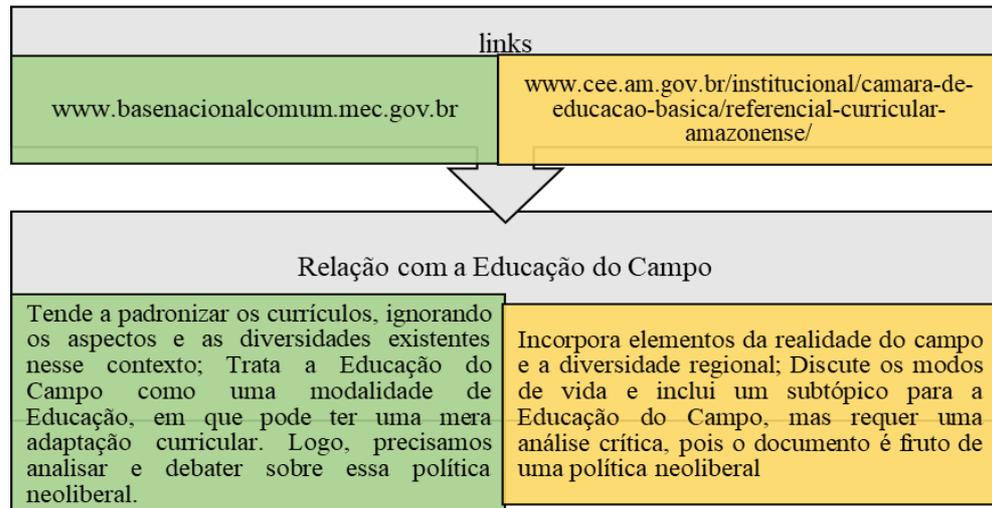
Entendemos que esse número menos expressivo em nosso estudo se deve ao fato de discutirmos a política curricular orientada pela BNCC e pelo RCA, ambos movimentos

recentes. Portanto, as produções ao nível de teses e dissertações ainda irão emergir, como no caso deste estudo, o primeiro realizado no Amazonas, que analisa o Referencial Curricular do estado e sua relação com a Educação do Campo.

Quanto aos caminhos metodológicos, a **segunda** parte desse processo, deu-se por meio do levantamento e análise documental de textos curriculares que tratam da política de orientação curricular, considerando os anos iniciais do Ensino Fundamental: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Referencial Curricular Amazonense (RCA); bem como sua relação com marcos normativos da Educação do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, a Resolução nº 2, de 28 de abril 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

**Imagem 11** - Sistematização da fase exploratória dos documentos





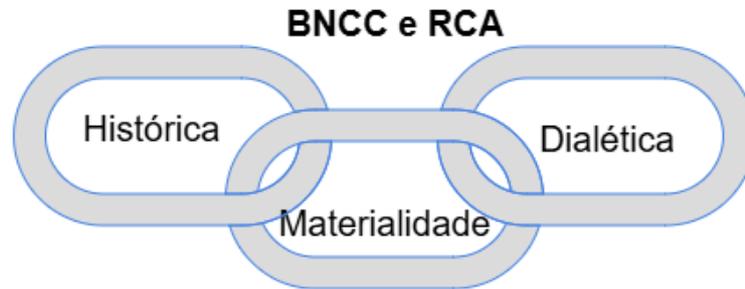
**Fonte:** Tavares, 2025.

O primeiro passo desse processo foi a escolha de nossas bases de busca, especificamente o portal do MEC e o site do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE), onde localizamos os documentos relevantes. O contato inicial com esses documentos ocorreu por meio de uma leitura exploratória, visando identificar suas características e sua relação com a Educação do Campo. Em seguida, realizamos uma leitura mais analítica dos textos, à medida que as condições teóricas iam ganhando mais expressividade.

Nesse processo, o empírico foi categorizado com base no movimento real, evoluindo para o concreto pensado e teorizado. A partir disso, passamos a analisar as determinações presentes nos escritos: estrutura, ficha técnica, contexto histórico, político e econômico, para compreender as relações entre a BNCC, RCA e a Educação do Campo no Amazonas, bem como suas aproximações e distanciamentos em relação aos documentos oficiais e ao movimento político.

Ressalta-se que o foco da pesquisa é o RCA e a Educação do Campo em contexto amazônico. Contudo, para produzir conhecimento teórico sobre nosso objeto, foi preciso encontrar suas determinações, de múltiplas naturezas, metamorfoseadas no processo da sua constituição. Essas determinações, a nosso ver, é histórica, material e dialética, as quais possuem mútua interação, oculta na relação imediata e exploratória com os documentos, necessitando de uma análise mais densa permitida por meio de um aprofundamento teórico (Neto, 2011).

**Imagem 12** - Categorias extraídas na análise dos documentos



**Fonte:** Tavares, 2025.

O método nos permitiu extrair a materialidade, historicidade e dialética dos documentos: *materialidade* concreta: foram construídos por homens e mulheres em uma realidade objetiva, nos gabinetes de grupos dominantes, sob as condições materiais da existência e da formação humana. Essa realidade material, também é *histórica*, pois está inserida num determinado contexto político e econômico, refletindo a organização social dessa realidade, ou seja, um cenário tomado pelo avanço do neoliberalismo na educação, bem como no contexto de pós-golpe de 2016, que levou a ascensão de governos conservadores e da extrema-direita no Brasil. Além disso, é *dialética*, porque carrega consigo as contradições e correlações de forças antagônicas, gerando movimento de avanços e retrocessos nesse processo.

Ao compreender que os documentos não se encerram com a escrita de seus textos e suas publicações, desafiamos-nos a buscar e analisar esses documentos em sua totalidade, que muitas vezes se apresenta de forma oculta ou aparente em si próprio. Assim, buscamos, na leitura e análise documental, romper com qualquer pretensão de neutralidade (Netto, 2011). Ademais, o uso desses documentos na investigação ampliou nossa compreensão histórica sobre a realidade, aproximando-nos de um passado que, embora aparentemente distante, subsidia a reconstrução de uma história (Cellard, 2008). Desse modo, buscamos entender as verdadeiras intenções contidas nesses documentos de orientação curricular brasileira e amazonense, pois:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituintes do momento histórico (Evangelista, 2012, p. 53).

Em síntese das etapas metodológicas, foi necessário compreender os aspectos da política educacional e curricular, tanto no campo do levantamento bibliográfico quanto na análise documental dos textos da política curricular. Isso permitiu conhecer os processos de sua constituição e institucionalização, bem como as teorias curriculares que influenciam os contextos e os currículos das escolas do campo. A partir dessa compreensão, é possível propor

políticas alinhadas à proposta educacional da Educação do Campo, visando uma orientação curricular que considere a realidade do campo, a prática social dos seus sujeitos, o trabalho e a cultura do lugar, de maneira crítica e transformadora.

Destacamos que esse processo metodológico e a construção da dissertação se configuram como um *artesanato intelectual*, por meio de registros de anotações e reflexões ao longo da escrita. Durante esse percurso, emergiram diversas ideias, pelo contato com e participação nas disciplinas, grupos de pesquisa, eventos, encontros formativos e discussões sobre a temática ampla e específica. Também destacamos a importância de manter um arquivo para a escrita, o que contribui para o ajuste das ideias e delimitação do estudo, uma vez que revisitamos as anotações e isso permitiu relacioná-las a outras leituras e experiências do processo formativo, resultando em acréscimo, descartes e armazenamentos de propostas de estudo. Algumas dessas propostas foram usadas em parágrafos isolados, outras permeiam todo o texto, e outras foram arquivadas para outro momento (Mills, 2009).

Nesse processo, criamos uma espécie de diário acadêmico, alimentado a cada orientação, grupo de pesquisa, lives, fichamentos, leituras, muitas vezes vinham algumas indagações e contribuições no caminho até a universidade, nas madrugadas e momentos de confraternizações. Isso é bem interessante, porque a investigação passou a fazer parte da minha vida na sua totalidade, tentando manter a coerência epistêmica. A partir disso, conseguimos ter uma relação mais estreita com o objeto de estudo, na tentativa de organizá-lo de acordo com as prioridades para atender o proposto na dissertação. No entanto, compreendemos que este é apenas o início da formação como pesquisador. O percurso formativo está sendo modelado, sem perspectiva de fim definitivo. Buscamos uma síntese de todo esse processo, mas sabemos que, dessa síntese, surgirá uma nova tese, que por sua vez gerará outra antítese, visto que o mundo é dialético, e, conseqüentemente, este estudante e sua produção de conhecimento também.

#### 1.6. O contexto amazônico da pesquisa

Ao situar o debate investigativo num programa de pós-graduação na Amazônia, torna-se essencial contextualizar esse espaço. Escrever sobre a Amazônia requer responsabilidade e conhecimento histórico aprofundado de sua formação histórica, geográfica, econômica e cultural, ao ser uma região que vai além das demarcações brasileiras “[...] localizada ao norte da América do Sul, a Amazônia compreende toda a bacia Amazônica formada pelos seguintes

países: Brasil, Bolívia, Colômbia, Peru, Venezuela, Suriname, Equador e França” (Souza, 2019, p. 28). Cada um desses países possui uma parte desse território pluricultural e multinacional, onde habita uma diversidade de fauna, flora e povos.

Além disso, escrever sobre a Amazônia exige ir além do determinismo geográfico e do estereótipo de um viveiro exótico e exuberante de recursos naturais. É necessário abordar também os processos humanos, considerando as pessoas que vivem, habitam e trabalham nesses espaços, e evidenciar as contradições nas relações entre os sujeitos amazônicos, entre si e com a natureza (Souza, 2019). A identidade amazônica é diversa, pois a Amazônia é formada por múltiplas *Amazônias*: pela natureza, pelos povos que habitam, pela história dos indígenas dizimados, da opressão do povo negro, e pelos povos, que foram obrigados a abandonar suas crenças, línguas, culturas sob cruéis dominações a custo do progresso e do poder.

Conforme Colares e Colares (2016) e Souza (2019), mesmo com suas diversidades, toda a Amazônia, brasileira ou não, possui intervenção do capitalismo globalizado, desde o processo do ciclo da borracha até o agronegócio dos dias atuais. Pensar a Amazônia é, portanto, pensar também na influência da relação capital-trabalho e na interferência da estrutura organizacional do capitalismo.

Diante disso, esta pesquisa ocorre na Amazônia brasileira, especificamente no Amazonas. Em atenção às diversidades amazônicas, foi necessário contextualizar esse processo, pois entendemos que o particular está sempre relacionado ao geral. O contexto amazonense também sofre as interferências do modo de produção capitalista, que por sua vez influencia a sociedade na sua totalidade. Assim, os termos: *Amazônia*, *Amazônico*, referem-se aqui aos sujeitos do estado do Amazonas.

O contexto amazônico é marcado por uma rica diversidade de flora, fauna e rios, que compõem a identidade regional. Essas características se somam a outros fatores que moldam a realidade dos sujeitos no campo amazônico: os meios de transporte, o contato com a natureza e a relação com o trabalho são elementos que influenciam as relações sociais, educacionais e culturais. Colares (2012) destaca a importância desses aspectos para evidenciar as especificidades da Amazônia em comparação com outras regiões brasileiras, contribuindo para a afirmação e o pertencimento ao lugar, de onde também emana a voz deste estudante.

Ao trazer esse contexto para um estudo comprometido com a concepção crítica da totalidade, da educação como processo histórico, dialético e político, é imprescindível que essa discussão não ocorra de maneira isolada ou limitada ao particular. Não se deve reduzir a Amazônia ao esplendor das águas, das florestas ou ao imaginário; é necessário vê-la como um

espaço em movimento, em construção, permeado por interferências de um contexto macro que é político, econômico e ideológico. Assim, buscamos ir além das aparências da realidade ambiental e educacional amazônica para encontrar a essência do fenômeno, onde se revelam as determinações que moldam, o que aparece de imediato aos olhos (Neto, 2011).

Colares (2012) e Borges (2015) trazem contribuições importantes ao estudar o fenômeno educacional na Amazônia, com o intuito de compreender a inter-relação entre o particular e o geral, entre a realidade local e as ligações com o contexto geral, social e político mais amplo. Esse enfoque vai além da geografia da região, incorporando elementos históricos e culturais que incentivam o pensamento crítico sobre a realidade estudada. As pesquisadoras Mourão, Uchôa e Vasconcelos (2020), ao abordar o campo na Amazônia, destacam a relação dos sujeitos com o trabalho. Embora organizado sob a relação capital-trabalho, o campo também se estrutura com base na agricultura familiar, na sustentabilidade e no contato com as águas e a floresta.

Esses fatores, as diversas relações de trabalho, tanto no modo de produção capitalista quanto no modo de produção dos trabalhadores do campo, influenciam outras relações existentes no campo amazônico, como as educacionais, econômicas, sociais e culturais. Nesse sentido, é necessário abordar a Amazônia nas contradições do processo de modernização imposto pelo capitalismo. Enquanto esse processo promove o *desenvolvimento* de espaços com ciência e tecnologia, também impacta o ambiente e as relações sociais, com o trabalho, e não abrange todas as pessoas de maneira igualitária, tampouco, equitativa.

A Amazônia se apresenta como uma área de grande interesse internacional nessa configuração globalizada. Nela se reproduzem essas contradições crescentes, a partir de políticas públicas e programas desenvolvimentistas que potencializam ao mesmo tempo o crescimento econômico e as desigualdades sociais (Siqueira, 2016, p. 28).

Contextualizar os processos existentes no contexto amazônico é imprescindível no debate acerca da educação, visto que eles são interligados à sua própria realidade e a outras realidades. A educação na Amazônia não ocorre de maneira isolada, nem se esgota em suas especificidades e singularidades; ela se desenvolve sob as determinações das políticas públicas, e do Estado capitalista.

Durante o processo de leitura, análise e escrita, surgiram algumas indagações: como estranhar o que se tornou costume aos olhos? Como ir além do que se cristalizou como natural? Ao vivenciar esses conflitos entre a aparência e a essência, que desafiam o fazer científico na Amazônia, o ponto de partida encontrado foi a busca pelo conhecimento científico da realidade.

A partir desse conhecimento, é possível pensar em mudanças, pois, como Freire (1999) ensina, só se transforma o que se conhece.

Espera-se que esse estudo contribua como subsídio para uma concepção crítica do contexto amazônico, da realidade educacional e dos sujeitos da classe trabalhadora, evidenciando a ausência do Estado e de políticas públicas eficazes na região. O objetivo é ultrapassar as representações comuns difundidas pelos meios de comunicação, que reduzem a Amazônia a uma rica floresta ameaçada por desmatamento e fenômenos naturais e despertar a luta pela construção, institucionalização e implementação de políticas públicas comprometidas com a classe trabalhadora do campo, historicamente alvo de injustiças e exclusão social no Brasil.

### 1.7. A organização estrutural da dissertação

Sem pretensão de ser visto como manual a ser seguido, mas apenas para organizar, facilitar a leitura e o entendimento da presente escrita, o trabalho foi dividido em três seções, além da introdução. Essas seções foram estruturadas conforme os objetivos específicos da pesquisa.

Na primeira seção, intitulada “*O campo em movimento social: percursos históricos por políticas públicas*” foi discutido o processo histórico e dialético das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo pelo direito à terra e à vida. É nesse contexto que emerge a demanda por uma Educação do Campo e sua consolidação no âmbito dos marcos legais. Portanto, foi fundamental historicizar essas lutas frequentemente apagadas pela lógica dominante.

A segunda seção, *política educacional e as disputas em torno da orientação do currículo*, foi discutida as disputas e influências políticas por trás da formulação das política curricular brasileira, focando no RCA. A análise abordou a interferência do sistema capitalista na constituição das políticas públicas, destacamos a contradição entre a aparência e a essência dessas políticas, especialmente em não atender o contexto da Educação do Campo, que nasce na contra-hegemonia desses processos. Além disso, a seção trouxe a influência do neoliberalismo, que tende a padronizar os currículos e atender às demandas do mercado, sem considerar a realidade do campo. No mais, trouxemos a necessidade de uma análise crítica da construção curricular, para evitar que as políticas de currículo sejam meramente instrumentos de controle social e dominação ideológica.

A seção três, *Educação do Campo e o Referencial Curricular Amazonense: Limites e contradições*, recebeu este título, pois destacamos os limites que o RCA possui frente às contradições com a BNCC e com a Educação do Campo, pois foi elaborado para adaptar a BNCC à realidade local, mas enfrenta desafios na inclusão da diversidade das escolas do campo. Escrevemos como a reserva de 40% dos conteúdos diversificados possui suas limitações frente à política nacional, mostramos também os avanços do documento em relação à discussão da Educação do Campo, contudo, também foi evidenciado suas divergências ao incorporar os princípios neoliberais em seu texto curricular.

Diante disso, percorrer esse caminho contribuirá para as futuras pesquisas sobre essa temática, fortalecendo a rede de luta por uma Educação do Campo. Esperamos que o processo investigativo ajude a desvelar as contradições e os conflitos resultantes das divergências entre os interesses da classe trabalhadora e os princípios do Estado capitalista. Com isso, busca-se construir um conhecimento crítico sobre o processo histórico de formulação das políticas voltadas à sociedade amazonense e ao campo. Além disso, este estudo fomentará o desenvolvimento da formação deste estudante, oriundo da classe trabalhadora, uma vez que a pesquisa possibilitou aprofundamento teórico, metodológico e prático. O título de mestre em Educação contribuirá para atuação em espaços acadêmicos e na carreira profissional, em uma sociedade que frequentemente propaga uma falsa igualdade de oportunidades no acesso aos espaços institucionalizados.

## 2. O CAMPO EM MOVIMENTO SOCIAL: PERCURSOS HISTÓRICOS POR POLÍTICAS PÚBLICAS

Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, Jovens, sem teto, sem creche. Sujeitos coletivos históricos, se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento (Arroyo, 2014, p. 27).

Ao iniciar essa seção com o trecho de *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, reafirmamos a concepção de campo e de movimentos sociais que defendemos, haja vista que o campo brasileiro, a classe trabalhadora, sempre esteve em estado de luta contra as formas de opressão do sistema capitalista. Reivindicavam políticas públicas que considerassem suas demandas, pois sofriam, e ainda sofrem, com a falta de moradia, escola, saúde, e a negação de direitos e aparatos sociais, destinados apenas à elite dominante do país. Assim, trazer esse percurso de lutas existentes no campo é de grande importância para compreender as conquistas no âmbito da política, dos direitos e da esfera educacional. Como mostra Lima (2014), esse processo é necessário para entender que as atuais políticas públicas de Educação do Campo decorrem de processos, e não devem ser vistas apenas como resultado, pois não é o Estado que pensa na classe trabalhadora, mas sim a classe trabalhadora que pressiona o Estado para a construção de ações que atendam suas necessidades.

Diante disso, a presente escrita versa sobre o processo de luta por uma Educação do Campo, uma concepção de educação que respeita a diversidade, a cultura, o trabalho e os modos de vida no campo, impulsionada pelos conflitos dos trabalhadores das áreas rurais. Em movimento dialético ao descaso do poder público e às situações desumanas às quais os trabalhadores eram obrigados a se submeter, essa luta surge como uma resposta contrária aos princípios da Educação Rural, que por muito tempo predominou e ainda predomina no contexto das escolas do campo. Fazer esse recorte possibilitará identificar as contradições existentes entre Educação Rural e a Educação do Campo, pois uma surge em oposição à outra, possuem distinções substanciais quanto ao modo de trabalho, à visão de campo e à formação dos sujeitos, ou seja, são perspectivas antagônicas.

Desse modo, na busca de atender ao objetivo da seção: *historicizar as lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à terra até uma política de Educação do Campo, conquistadas nos marcos legais*, buscou-se dividi-la em subseções, iniciadas pelo substantivo próprio “Campo”, pois é dele, da sua organização, que emerge o processo de luta por uma Política de Educação do Campo, por políticas públicas e pela afirmação de direitos. Além disso,

é importante mostrar que este sempre esteve em estado de luta contra as opressões legitimadas pelas ideologias dominantes; 2.1 **O Campo inquieto**: reagindo à amnésia social produzida pelas ideologias dominantes; 2.2 **O Campo incomodando**: algumas lutas dos trabalhadores na história do Brasil; 2.3 **O Campo resistindo**: o MST e sua influência na Educação do Campo; 2.4 **Do/no Campo: nova concepção de educação oriunda dos movimentos sociais**.

Portanto, no movimento de historicidade, será evidenciado onde nasce a luta por uma política de Educação do/no Campo, os percursos marcados por conflitos, resistências e contradições acerca dessa educação, cunhada a partir da realidade dos movimentos sociais junto aos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

### 2.1. O Campo inquieto: reagindo à amnésia social produzida pelas ideologias dominantes

O presente recorte sobre as lutas dos trabalhadores do campo torna-se necessário para evidenciar conquistas e garantias como frutos de conflitos organizados. Conforme a realidade da época, serve como crítica aos políticos que se apropriam, em seus discursos, da supressão da história, das lutas e resistências dos movimentos sociais, apresentando-as como se fossem méritos de seus governos na construção de políticas públicas e outras ações sociais. Não se pretende aqui dar conta de todos os movimentos dos trabalhadores do campo, tampouco focar em apenas uma região, mas sim mostrar que o campo sempre esteve em posição de luta contra o Estado e evidenciar a importância desse processo na sociedade, a fim de contestar a imagem predominante, por muito tempo, acerca dos trabalhadores do campo e seus espaços, bem como das tentativas de apagamento dessas histórias pelas ideologias dominantes.

Os movimentos sociais são ações coletivas que viabilizam formas distintas de organização e expressão de demandas sociais, questionando, na maioria das vezes, as estruturas cristalizadas e propondo novas formas de organização à sociedade capitalista. Suas ações podem ser materializadas em manifestações, passeatas e negociações, que, no atual contexto, também se dão em espaços digitais. Beltrame e Souza (2020) expõem os movimentos sociais como sujeitos coletivos, expressão da organização sociopolítica da classe trabalhadora, que emergem devido às situações de descasos e insatisfações em determinados momentos históricos. Esses movimentos unem pensamentos políticos, identidades, lutas e pessoas de grupos pertencentes a segmentos da sociedade explorados, oprimidos e reféns de uma ideologia dominante, compartilhando similares, posicionamentos cognitivos e interesses.

No que tange aos movimentos no campo, Medeiros (1989) aborda que estes realizavam críticas à situação de vida e trabalho dos que labutavam na terra, trouxeram em sua formação a insatisfação com a conjuntura da qual faziam parte, visando a novas formas de inserção desse segmento na sociedade. A emergência dos trabalhadores do campo na cena política do país foi marcada por avanços, derrotas e resistências. Suas lutas foram materializadas por atos públicos, greves e acampamentos, questionando e negando o lugar que lhes fora imposto no interior do país.

Nesse contexto, a expressão “camponês” passou a ser vista como categoria política, envolvendo meeiros, rendeiros, posseiros e colonos. Ou seja, representava os movimentos dos trabalhadores do campo, questionando a ordem estabelecida em busca de melhores condições de trabalho e o direito à terra (Medeiros, 1989; Ribeiro, 2018). Os frutos desses movimentos são pautados até hoje, como os direitos trabalhistas, a previdência social, a reforma agrária e a educação de qualidade social.

É importante destacar que os movimentos sociais no campo se organizaram a partir da sua própria dinâmica, pelas contradições vivenciadas na ausência e presença do Estado. Pois, ao mesmo tempo, em que este marginaliza um certo grupo social e atende apenas com resquício de políticas públicas, privilegia outro, que se enquadra no projeto de modernização e desenvolvimento. O Estado usa sua vantagem e ideologia dominante para propagar que aqueles que estão na periferia, distantes do centro urbano e isolados, não precisam de tantos investimentos.

Nos escritos de Medeiros (1989) e Ribeiro (2018), é possível perceber que a trajetória dos trabalhadores do campo foi de exploração e exclusão dos mais elementares direitos políticos e sociais, além da subordinação pelos grandes proprietários. Fatores estes que levaram às lutas contra as situações desumanas existentes nesses espaços, que a ideologia dominante insistiu em suprimir da história, propagando os trabalhadores apenas como submissos, atrasados, analfabetos, rudes engraçados, marginalizados, pobres e isolados, sem capacidade para estruturar seus interesses de lutas (Fernandes, Medeiros, Paulino, 2009).

Porém, é importante fazer as mediações desse processo, pois as características que os trabalhadores traziam em suas aparências e nas suas denúncias representavam a condição de vida a que estavam submetidos naquele contexto, mas não representavam o sujeito social. Revelam, na sua imagem, a base da exploração e das situações desumanas a que eram obrigados a se submeter no processo de produção para as atividades agroindustriais e exportadoras.

## 2.2. O Campo incomodando: as lutas dos trabalhadores na história do Brasil

Iniciamos essa discussão pelo período da era Vargas (1930-1945), em que os trabalhadores do campo buscavam emitir suas denúncias de exclusão por meio de cartas ao presidente, uma das ferramentas que o governo usava como manobra para se popularizar entre a sociedade na sua totalidade. Essas cartas davam a impressão de que o governo mantinha uma relação próxima com o segmento excluído até então dos setores políticos do país (Ribeiro, 2018). Nesse período, os centros urbanos, devido ao movimento operário, haviam conseguido algumas organizações para debater as condições de trabalho a que eram submetidos, mas essas conquistas restringiam-se à área urbana. No campo, mesmo com maior número populacional, não se usufruía dessas conquistas trabalhistas (Macedo, 2022).

Macedo (2022) aponta as contradições desse falso interesse de Vargas pela classe trabalhadora. O presidente da época buscou estabelecer relações com os movimentos para desorganizá-los politicamente e criou medidas para conter as inquietações dos oprimidos, como a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em caráter disciplinador dos trabalhadores, mas era propagado como protetor da força de trabalho. Macedo (2002) mostra que o governo sabia do risco da organização dos trabalhadores, guiados pelas ideias comunistas e socialistas. No que tange às organizações dos trabalhadores na cidade, compostas também por trabalhadores do campo:

O governo percebeu a necessidade de criação de instrumentos que dessem um caráter de representação social e ajudasse a transformar os sindicatos oficiais existentes em instrumentos ‘apolíticos’, e o recém-criado Ministério do Trabalho cumpriu muito bem esse papel (Macedo, 2022 p.52, grifos do autor).

A partir da autora, percebe-se que Vargas tentou manter a relação com o movimento dos trabalhadores, dando-lhes *proteção* por meio de leis trabalhistas – (CLT), reivindicada pela classe trabalhadora, mas também usou desse mecanismo para controlar as lutas dos sindicatos, e ainda divulgou como se fosse algo dado pelo seu governo.

Nesse contexto, é importante destacar a ausência do Estado em relação à população do campo, pois, se os trabalhadores urbanos, com algumas garantias de *proteção*, sofriam com a desumanização da exploração da força de trabalho, imagine os trabalhadores do campo, sem amparo e sem leis trabalhistas; restavam a eles apenas lutas e resistências. Eram vistos como sujeitos de outro lugar, deslocados da sociedade, e propagados pelas ideologias dominantes como rudes e marginais. É importante deixar entendido que este parágrafo não se trata de

hierarquizar desigualdades, sofrimentos ou lutas, mas de apontar o lugar que o campo, seus habitantes e trabalhadores ocuparam no processo histórico do país.

Nesse período, houve uma preocupação com a educação direcionada ao campo, pois nasceram os primeiros programas de ensino para os sujeitos do campo. Contudo, essa preocupação ocorreu pautada nos interesses do capital e da industrialização, bem como permeada pela ideologia dominante que via os sujeitos do campo como um atraso no progresso brasileiro. Assim, era preciso uma educação para domesticar os *selvagens* e *ignorantes* no ideário burguês (Souza, 2010). O Estado brasileiro, aliado aos interesses dominantes que comandavam o país, estava preocupado com a mão de obra a serviço da industrialização e agricultura; os interesses em atender o capital orientavam a educação da época (Lima, 2014).

Ao analisar os escritos de Souza (2010) e Lima (2014), é possível perceber a privatização da educação direcionada ao campo. Sob o aval da Constituição de 1937, outorgada no governo Vargas, o Estado deixou a função de oferta da educação à iniciativa privada. Assim, os grandes latifundiários ofereciam, em pequenas construções e dentro de suas propriedades, o ensino primário aos seus trabalhadores e filhos destes, para formar mão de obra barata e submissa. Desse modo, ao ofertar essa educação, dava-lhe o direito à exploração da mão dos trabalhadores do campo, como se a exploração fosse legitimada pelos acordos do Estado com a elite dominante da época.

Além disso, é importante notar que o interesse na educação dos trabalhadores do campo advém da tentativa do controle ideológico, pois se o campo estava em movimento, com frente guerrilheira lutando pela terra e reagindo às arbitrariedades e injustiças sociais legalizadas pelo Estado, era necessário conter esses movimentos de lutas, que causavam preocupações à burguesia latifundiária. Os trabalhadores do campo estavam dispostos à guerra, haja vista que não tinham mais escolhas e nem o que perder. Desse modo, a educação seria uma forma de controlar e amenizar a consolidação dessas iniciativas.

Seguindo a história, Paula (2022) aborda que a divisão de classes decorrente da estrutura do sistema capitalista sempre marcou a desigualdade educacional no Brasil, desde o período colonial, uma vez que existia uma escola para a classe burguesa e outra para a classe trabalhadora. No que tange à educação institucionalizada para as pessoas que vivem e trabalham no campo, as desigualdades são mais acentuadas, mesmo o Brasil sendo considerado um país agrário, a visão deste espaço era apenas para extração de recursos e a exploração de mão de obra a serviço do mercado.

Em relação às iniciativas da época, estas foram bastante expressivas no período que se abre no Brasil com a crise do Estado Novo, de 1945 até o golpe civil-militar de 1964. Antes do golpe militar, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), os trabalhadores do campo ganharam maior notoriedade na cena política do país, devido às suas organizações em movimentos pelo direito à terra e contra os brutais processos de desumanização a que eram submetidos. Segundo Ribeiro (2018), o período chamado de democrático (1945-1964) foi um marco na formação e visibilidade dos movimentos dos trabalhadores do campo, como as ligas camponesas no nordeste, que tinha um viés de ruptura com a estrutura fundiária local, as sindicalizações, bem como as primeiras lutas dos posseiros pelo direito à terra, que foram expandidas em diversas regiões, além das reações às relações trabalhistas.

As mobilizações no campo na década de 1950 se davam pela forma que estavam organizados e esquecidos do restante do país. Lima (2014) aborda que, nesse período, houve um aumento da saída dos trabalhadores do campo para a cidade, devido à dicotomia campo e urbano, o que levou ao empobrecimento da população do campo. Além das péssimas condições de trabalho a que eram submetidos, sem condições mínimas de sobrevivência nos espaços localizados no campo, sentiram-se obrigados a buscar melhorias nas áreas urbanas. Porém, os que permaneceram na terra foram se organizando, criando espaços de lutas pela mudança da realidade.

Conforme Paula (2022, p. 40), “para a população do campo era destinada uma educação elementar, sem condições de possibilidades de avançar nos estudos, demonstrando ideia de preconceito de que o homem da roça não necessitava de conhecimento.” Por este fator, a elite dominante propagava que o homem do campo não precisaria de escola e educação de qualidade social, visto que suas atividades não necessitavam dos conhecimentos passados nas instituições escolares.

No mesmo tecer, Arroyo (2012) mostra que a marginalização da Educação Básica do campo decorre de um processo vinculado às técnicas de produção, pois para as pessoas ocupantes de lugares de forte influência na formulação de políticas públicas, acreditavam não ser necessária a escola de qualidade social nos territórios rurais, pois suas atividades produtivas: plantar, colher, criar animais, requeriam o manuseio de materiais, como a enxada, que não necessitava da aquisição de leitura e escrita, por exemplo. Guiados por esse pensamento, por muito tempo o campo foi privado do direito à educação, que era usada para transmitir habilidades baseadas no modo de produção mercadológico.

No tocante à história, entre 1949 e 1954, foram registradas 55 ocorrências de greves em fazendas de cacau, cana e nos cafezais paulistas; esses dados podem ser encontrados em Medeiros (1989). As lutas reivindicatórias colocaram os trabalhadores do campo na esfera social e política do país. Suas demandas giravam em torno do monopólio da propriedade da terra, das relações de poder no meio agrário, de salários atrasados, férias remuneradas, aumento salarial e do não cumprimento de acordos por parte dos patrões. Esses movimentos dos anos 50 intensificaram as ações na justiça, forçando o Estado a criar uma jurisprudência para garantir alguns direitos, e no ano de 1951, o Tribunal Regional do Trabalho de São Paulo reconheceu o direito de férias remuneradas aos colonos e demais assalariados agrícolas (Medeiros, 1989).

Nas décadas de 1950 e 1960, alguns grupos sociais como os comunistas, coronéis, a igreja católica, os populistas e as ligas camponesas, mesmo com concepções e interesses diferentes, passaram a se identificar como representantes dos trabalhadores do campo, em busca de fazer a legislação trabalhista chegar também ao campo. Reivindicavam carteira assinada, jornada de 8 horas, aposentadoria e melhores condições de vida, que foram sendo traduzidas em leis. A atuação da igreja católica e do partido comunista brasileiro frente aos trabalhadores do campo foi de grande importância nesse processo, pois o Partido Comunista do Brasil (PCB) da época, aliou-se à organização dos movimentos no campo, incentivando a criação dos sindicatos e contribuiu para as lutas naquele momento (Ribeiro, 2018).

Em busca dessas formações sindicais, realizavam-se os primeiros encontros estaduais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, como o *I Congresso Camponês de Pernambuco*, realizado em 1950 em Palmares, cujo objetivo era fundar uma organização central dos camponeses e trabalhadores agrícolas; e o *I Congresso Camponês Goiano*, que contou com a presença de 146 delegados, representando 18 municípios, a reboque dessa discussão, fundou-se a União Camponesa de Goiás. Segundo Silva (2006), o período de 1954 a 1964 trouxe uma nova característica ao campo, marcado pelas organizações dos trabalhadores em prol de lutas reivindicatórias. Dentre elas, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), as ligas camponesas e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master).

As organizações expostas nesse período vão de encontro às ideologias dominantes, que consideram os sujeitos do campo como passivos diante dos marcos históricos, das injustiças sofridas e das situações desumanas a que eram submetidos. A partir dessa realidade, construíram suas lutas, muitas vezes inibidas por forças políticas superiores, mas paulatinamente foram se organizando por meio dos sindicatos, ligas e associações contra a exploração capitalista. Assim, seguiram construindo suas lutas e suas histórias, porém, como

mostra Marx (2007) mesmo que as histórias dos homens sejam construídas por eles, elas ocorrem sob determinadas circunstâncias.

Para Vazelesk (2010), em 1953, o Partido Comunista formou em São Paulo a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), que contribuiu também na busca pela sindicalização rural, pelo direito à greve, pela reforma agrária e na resistência pelo direito à terra, que os arrendatários insistiam em tomar dos trabalhadores do campo. Essa organização foi a primeira experiência a caminhar para a formação sindical no campo brasileiro.

No mesmo viés, Silva (2006) destaca outra importante organização proveniente do campo: as ligas camponesas de 1955, emergiram em Pernambuco e se expandiram na geografia dos Estados da região Nordeste. Estas denunciavam e resistiam contra as formas de opressão existentes naquele tempo, principalmente em relação à dominação das terras; além disso, a escola entrava em pauta entre as reivindicações do movimento. Segundo a autora (2006), suas estratégias de formação e organização eram diversas e de acordo com a ocupação dos trabalhadores do campo, ocorrendo em feiras, missas, pela literatura, por boletins e nos locais de trabalho.

O outro ato político destacado por Silva (2006) é o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), iniciado no Rio Grande do Sul nos anos de 1950, marcado pela inovação na forma de lutar pelo direito à terra. Nesse movimento, 300 famílias de posseiros ocuparam as terras dos latifundiários por meio de acampamentos e táticas de defesas, organizando-se socialmente e resistindo na defesa de seu lugar de produção, trabalho e moradia. Em resumo, as organizações do/no campo foram fundamentais para conquistas no âmbito político e social, pois mostraram que o campo é capaz de organizar movimentos sociais e ocupar lugar de resistência na sociedade brasileira.

Medeiros (1989) sintetizou os encontros em busca de articulações e resistências às formas de opressão e desumanização dos trabalhadores do campo, registrou 21 encontros dos trabalhadores do campo no período de 1955 a 1961. Assim, percebe-se que as lutas existiam, algumas com maior destaque e influência no contexto político da época, aumentando, mesmo que em números baixos nesse período, as organizações de associações, ligas e sindicatos, que, embora não fossem reconhecidos, aumentaram de 30 para 50. Esses fatores levaram a disputas políticas, nem sempre de consensos, em torno da representação dos trabalhadores, além de importantes momentos para pensar a reforma agrária no núcleo dos movimentos.

Segundo Medeiros (1989), em 1960, o então presidente da república Jânio Quadros instituiu uma comissão, presidida por Milton Campos, senador da época e vice-presidente, para

estudar a reforma agrária e a extensão trabalhista para o campo, temas que estavam entre as propostas de seu governo. Esse estudo resultou em uma das bases para a elaboração do Estatuto da Terra. O governo de Jânio foi de 31 de janeiro a 1961, até 25 de agosto do mesmo ano, em que comunicou sua renúncia, na justificativa de que forças terríveis impediam seu governo. Com isso, de acordo com a constituição da época seu vice deveria ser empossado como presidente, assim, dia 07 de setembro de 1961, Goulart, tornou-se presidente do Brasil, mas com poderes restritos devido à sua viagem à China antes desse acontecimento; alguns setores da época alegavam que ele possuía relação com o comunismo, uma ameaça às forças armadas e políticas da época.

Em 1962, pela portaria 355-A, de 20 de novembro, regulamentou-se a sindicalização rural, porém os sindicatos possuíam intervenção do ministério do trabalho, que impôs a criação de “[...] apenas um sindicato por município, o funcionamento com base nos recursos provenientes do imposto sindical, uma estrutura verticalizada, extremamente rígida eram o reverso do reconhecimento do direito à sindicalização” (Medeiros, 1989 p. 63).

No mesmo ano, o Congresso Nacional aprovou a lei nº 4.214, de 2 de março de 1963, o Estatuto do Trabalhador Rural, que objetivava a extensão dos direitos trabalhistas existentes nas áreas urbanas para o campo. Em tese, essa lei servia para garantir salário mínimo, descanso semanal, férias remuneradas, indenização, licença maternidade e estabilidade após dez anos de serviço. Essas garantias foram extremamente significativas para o campo, pois não se tinha essas garantias antes. É importante destacar que a aprovação de alguma lei trabalhista ocorria por meio de muita pressão popular, uma vez que havia forte reação dos proprietários de terra, que possuíam uma representação significativa no Congresso Nacional.

Em novembro de 1964, o golpe militar que depôs o presidente João Goulart (1961-1964) interrompeu o percurso de pequenos avanços conquistados pelos movimentos dos trabalhadores do campo. Mesmo no período autoritário, a questão agrária não foi esquecida da agenda do país, mas ficou sob o controle dos militares e seus interesses. Oito meses depois do golpe militar, o primeiro general, Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967), assinou o **Estatuto da Terra**, que permitiu ao governo o controle sobre as questões da terra e da reforma agrária em favor do patronato rural, contudo, foi a primeira vez no Brasil que se tinha uma lei sobre a reforma agrária (Ribeiro, 2018).

Os setores proprietários rurais buscavam eliminar o sindicalismo rural, porém a ditadura buscou apenas acabar com os mais combativos, ou seja, aqueles que possuíam maiores organizações e parceria com os comunistas, pois representavam uma ameaça ao governo

chefiado por Marechal. Devido às repressões violentas, alguns sindicatos foram fechados. O movimento camponês estava organizado quando ocorreu o golpe de 1964; este reprimiu e desacelerou esse processo, porém, a força do regime militar não representou o fim do movimento, pois seguiram os conflitos pela reforma agrária e pelos direitos trabalhistas, fatores fundamentais para a estruturação do MST a partir da década de 1980 (Ribeiro, 2018).

O Estatuto tornou-se um marco legal e um referencial de luta pela reforma agrária para os trabalhadores, sem relação com o apoio dos grupos comunistas, pois o estereótipo de comunista foi relacionado a algo ruim e perigoso, devido à corrente anticomunista que se instaurou naquele regime. As lutas dos trabalhadores esbarraram nos limites daquela conjuntura, os movimentos tinham que agir na base da legalidade, embasado no Estatuto da Terra, para resolver os problemas do campo, porém, o Estado brasileiro não usou o estatuto, que anunciava avanços dos direitos dos trabalhadores do campo, a favor deles; estava aliado a proprietários e grileiros. Na prática, consolidou-se a força dos grandes latifundiários, levando a grandes conflitos e reações por parte dos trabalhadores, que exigiam o cumprimento da justiça (Lima, 2014).

Segundo Medeiros (2018), o golpe militar reprimiu, perseguiu e interveio em diversas entidades, desmobilizando as bases sindicais. Por isso, após esse período, o movimento tentou, por meio da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a reorganização das lutas. Esta foi uma importante aliada aos movimentos, pois buscou manter a reforma agrária em discussão até a aprovação da Constituição de 1988, bem como as pautas trabalhistas e outras reivindicações dos setores do campo. Em síntese, no que diz respeito à educação nesse contexto, Souza (2010) e Lima (2014) afirmam que, até a década de 1970, a escolarização dos sujeitos do campo não se fez presente nas políticas públicas. O processo educativo era baseado na conjuntura de cada tempo; em alguns momentos, foi usado para expulsar os trabalhadores do campo; em outros, para retorná-los, servindo como um instrumento de controle de suas lutas e de disseminação de ideologias dominantes.

A educação voltada para essa parcela da população foi entregue nas ‘mãos’ na iniciativa privada, e a despeito do que constava nas legislações, não havia, qualquer controle ou amparo do Estado. Em contrapartida a classe trabalhadora do campo, organizada em movimentos, exerciam pressão sobre o governo (Lima, 2014, p. 100).

Corroborando com o exposto, Macedo (2022) mostra que essas formas denominadas de Educação Rural carregavam em seus projetos e programas a tentativa de negar a existência da luta de classes. Sua função ideológica era de amordçar as lutas dos trabalhadores no campo, domesticá-los; portanto, estava ligada aos interesses da elite ruralista de adequar e ajustar A

classe trabalhadora do campo aos interesses dominantes nas demandas da mão de obra de obra de mercado (Nascimento, Bicalho, 2019).

Entretanto, em que pese as opressões e as tentativas de naturalizar as formas de desumanização no campo, este sempre esteve em movimento. Mesmo que, na maioria das vezes, derrotados, os trabalhadores conseguiram denunciar o abandono, as violências e a ausência de educação escolar, situações pelas quais passavam. Assim, mesmo que de maneira lenta, ascenderam socialmente e firmaram a bandeira da reforma agrária; suas lutas foram materializadas por atos públicos, greves, acampamentos, questionando e negando o lugar que a ideologia dominante lhe impôs. Desse modo, percebe-se que os sujeitos do campo podem ser articuladores de movimentos e criadores de lutas políticas que interferiram na dinâmica da sociedade imposta no interior do país.

### 2.3. O Campo resistindo: o MST e sua influência na Educação do Campo

O contexto histórico das lutas dos movimentos sociais no campo sofre com a influência das ideologias dominantes na divulgação dessas ações nos diversos espaços: livros didáticos, internet, produções científicas da época. A dificuldade em encontrar escritos acerca desse processo não é por acaso, porém, é possível ter acesso a pesquisas comprometidas na reconstrução dessa história sob o viés da classe trabalhadora, mesmo com algumas divergências de datas em relação a alguns fatos, a ideia central segue a mesma: mostrar que o campo sempre esteve na luta contra as imposições do Estado, materializadas pelas ideologias dominantes de cada contexto.

Conforme Macedo (2022), nas bases sindicais e no Movimento Sem-Terra (MST), surge uma nova compreensão sobre a educação, cunhada pelo contexto de lutas e resistências ao regime ditatorial, que traz outras perspectivas teóricas, pedagógicas e metodológicas para os debates sobre a educação pública de qualidade social no país. Desse modo, aborda-se a grande importância do MST para a construção da Educação do Campo.

Em contextualização, reporta-se aos anos 1980, quando os trabalhadores do campo voltaram a se manifestar em quantidades significativas, contando com o apoio da Igreja Católica e de partidos de esquerda, começou a articulação pela fundação do Movimento Sem Terra, que ocupava grandes propriedades de terras e aquelas consideradas improdutivas. O movimento trazia em seu bojo a bandeira da reforma agrária, o direito à terra e a transformação social, construindo assentamentos, e neles, foram formando famílias, levando o movimento a

também pressionar o Estado por condições básicas de infraestrutura, escolas e formações voltadas ao trabalho realizado no espaço de convivência.

Nesse sentido, como mostra Ribeiro (2012), o MST continuou as reivindicações históricas que ocorreram no campo, seu surgimento foi de extrema importância para a formação da luta por uma Educação do Campo. Constituíram-se por meio de organização nas ocupações das terras, criando comissões e equipes divididas em famílias, formas de trabalho, além disso, englobaram as necessidades básicas como saúde, segurança e educação (Stedile; Fernandes, 2012). Organizavam as escolas em barracos de lona para proporcionar o ensino das primeiras séries às crianças que faziam parte das ocupações.

A partir da escrita de Barboza e Rinaldi (2019), afirma-se que, na década de 1980, as lutas no campo começam a ganhar maior organização. Além do MST, muitos movimentos sociais emergiram nesse período, como o Partido dos Trabalhadores (PT), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Essas mobilizações foram de grande importância para garantir alguns direitos à classe trabalhadora que vive e trabalha no campo, além de contribuírem para os debates, pressões e lutas, que culminaram no surgimento da Constituição Federal de 1988, que avança, em partes, nos anseios das camadas populares.

Na sequência, Souza (2008) mostra que, nos anos de 1980, as questões relacionadas à educação ficaram mais visíveis nos assentamentos e ocupações. O número de escolas não atendia às demandas das famílias organizadas pelo movimento, e essas instituições eram carregadas da ideologia dominante das áreas urbanas. Stedile e Fernandes (2012), abordam que, nos seus princípios de organização, uma das regras básicas do MST era a prática da luta, da ação, devido à experiência histórica vivenciada pelos trabalhadores do campo nos anos anteriores, eles aprenderam que reivindicar somente não era suficiente; era preciso agir, dada a vantagem das forças dominantes no país.

Desse modo, não bastava somente denunciar a falta de escola; era preciso fazer a escola, e nesta, levar o que seria preciso aprender. Ou seja, “Os movimentos de resistência a toda forma de subalternidade até pedagógica não se limitam a criticar e desestabilizar as bases da pedagogia hegemônica, mas constroem e afirmam Outras Pedagogias” (Arroyo, 2014, p. 30). Conforme Ribeiro (2018), a partir de 1985, o movimento dos trabalhadores sem terra se expandiria pelo Brasil, tanto nos espaços físicos quanto na mídia, seja com uma imagem positiva de luta ou negativa de baderneiros, terroristas, porém o MST estava em cena.

No mesmo viés histórico, Souza (2008) escreve que o MST passou a incluir, em seu processo de organização, a luta por uma política de educação, com a criação do Setor de

Educação em 1987, passando a sistematizar suas práticas pedagógicas nas escolas localizadas nos assentamentos da reforma agrária e nos acampamentos, ganhando espaço no interior do movimento.

Esta foi se tornando cada vez mais necessária, aliada à compreensão de que a escola do campo a concepção de educação tinha que ser diferente da escola rural. Com base nesse entendimento, o Movimento elaborou sua concepção/visão de educação, formação, escola e profissionalização para as áreas de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária (Macedo, 2022 p. 115).

Os sujeitos que vivem e trabalham no campo passaram a se tornar atores na construção de pedagogias e políticas educacionais, inicialmente voltadas para as primeiras séries do ensino fundamental, travando batalhas com o Estado capitalista, responsável por esta oferta educacional. Nessa realidade, o Movimento precisou articular-se, sob viés ideológico, por uma nova concepção de educação, articulada com a luta de classes, ou seja, uma Educação do Campo.

Outro fator importante nesse processo, foi a Constituição de 1988, que trouxe em seus escritos a garantia de direitos sociais a todos os brasileiros, sem distinção geográfica ou de classe, com isso, as mobilizações em torno dos movimentos sociais passaram a lutar pela efetivação prática dessas conquistas, para que estas chegassem aos povos historicamente excluídos, assim, as pautas foram aumentando, incluindo também a luta pela educação, saúde, cultura e formas dignas de vida.

Para Stedile e Fernandes (2012) as famílias dos assentamentos passaram a se preocupar com o desenvolvimento da educação dos seus filhos, evidenciando a necessidade de inserção das crianças no espaço formal de ensino, uma vez que era direito de toda comunidade. Assim a luta pela escola também foi uma forma de fortalecer a permanência no movimento; a escola que o MST lutava precisava estar comprometida com a luta do movimento e não poderia ser alienantes às realidades. O espaço escolar deveria possibilitar a formação humana dos sujeitos; não bastava a luta pela escola, era preciso que esta atendesse às necessidades e interesses do movimento.

Nessa conjuntura, a classe trabalhadora que vive no campo, pressionava por escolas públicas em cada assentamento ou acampamento da Reforma Agrária. Mais adiante, na segunda metade da década de 1990, o MST traz a educação escolar como ponto de pauta nas suas lutas, ganhando força e apoio de outros movimentos sociais e algumas organizações sindicais (Munarim, 2011). A partir dessa realidade concreta do campo, a luta pela educação como prática institucionalizada emergiu, surgindo do campo e das lutas dos trabalhadores, com

destaque para o MST. Os trabalhadores que já lutavam pelo direito à terra passaram a reivindicar a construção de escolas nos seus espaços de organização.

Com o tempo, por meio de embates dos movimentos sociais, insistências e interesses capitalistas, constroem-se escolas no campo, porém as escolas eram desvinculadas da realidade do campo, visto que estas possuíam objetivos de escolarizar e preparar os sujeitos apenas para a mão de obra capitalista, propagando a ideia de que a cidade era o espaço melhor. Essa visão urbanocêntrica, mantinha a hegemonia de classe, desconsiderando o modo de vida e organização social dos trabalhadores do campo. Assim, levou-se ao campo uma educação que tratava os sujeitos da terra como atrasados e marginalizados, a fim de mantê-los apenas na condição de subalternos.

É importante destacar que as lutas pelo direito à educação também possuíam base legal, haja vista que está presente na Constituição Federal de 1988, no artigo. 205 “A educação é direito de todos e dever do Estado e da Família [...]” e no artigo. 208 “O dever do Estado com a Educação [...]”, porém, ao longo da história, os direitos eram destinados apenas à elite dominante, aos grandes latifundiários, restando à classe trabalhadora lutar incessantemente por seus direitos, que também foram conquistados por meio de conflitos. Porém, mesmo com esse avanço do direito à permanência na escola, a Constituição não trouxe escritos relacionados à Educação do Campo, mas, ao compreender que o direito à escola é para todos, os povos do campo lutaram pela sua efetivação.

Nesse sentido, o MST incomoda, resiste, reivindica direitos, denuncia descasos e a ausência do Estado com as políticas públicas direcionadas à classe trabalhadora, o movimento une personagens em prol de lutas coletivas, que engendram outros sujeitos, outras lutas na busca de marcar presença na cena política do país, e afirmando-se como sujeitos de direitos a uma educação de qualidade social, assistência efetiva na saúde, lazer, cultura e outras demandas existentes no campo. Caldart (2012) ao trazer a história do MST, afirma que este tornou-se um símbolo de contestação política e social, pela sua organização, pautas e personagens. O movimento incomoda as ideologias dominantes de um país marcado pelo latifúndio, escravidão e descaso com os sujeitos oprimidos por um sistema capitalista.

No tocante a Souza (2008) e Lima (2014), evidenciam que somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, há, de forma explícita, um registro acerca da educação para a população de áreas rurais, ao trazer no artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e de metodologias apropriadas ao meio rural, bem como a reorganização do calendário escolar em função de características singularidades, que possuem influência direta

dos fenômenos naturais. As Diretrizes da Educação Nacional estabelecem que, na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da Zona Rural; II Organização escolar própria, incluindo adequações do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, art. 28).

Após 18 anos, foi incluído no parágrafo único desse artigo, que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestações do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014), este texto foi incluído pela Lei nº 12.960 de 2014, após inúmeras lutas e pressões dos movimentos sociais e trabalhadores do campo, contra o fechamento das escolas do Campo.

Lima (2014) aborda que a LDB é a primeira lei nacional a fazer, de forma explícita, referência à educação do campo, ao trazer elementos para discussões como conteúdos curriculares, adaptação à realidade local, cultural e dinâmica dos povos do campo. Ou seja, a lei marca um avanço nas lutas dos movimentos sociais e abre caminho para enfrentar novos entraves e conflitos, embasados em direitos oficializados, porém ainda não executados.

Diante desse cenário, a classe trabalhadora do campo conquistou a efetivação do direito à escola, mesmo que para uma minoria. No entanto, ainda seria necessário lutar por uma educação de qualidade social presente nesse espaço, pois o que se tinha eram modelos educacionais pautados em princípios urbanocêntricos. Prevalencia a ideia de que as produções e ações da cidade eram superiores, inclusive a educação. Nascimento e Bicalho (2019) trazem à tona o inconformismo dos sujeitos do campo diante de uma educação conservadora, que não abarca em suas ações pedagógicas a história, memória, os sonhos e lutas desses povos.

Desse modo, Macedo (2022) escreve que o Movimento compreende a importância da articulação entre a educação e a luta pela reforma agrária. A escola do campo precisa trazer em seu cerne a compreensão das contradições, conflitos e tensões de viver no campo, do trabalho e das lutas contra as imposições do sistema capitalista e dos grandes empresários, afirmando sua posição política e ideológica, sua concepção de educação e a formação dos sujeitos. Assim, o Movimento começou a se organizar também em busca de alianças nacionais e políticas, fazendo-se presente nas universidades públicas, nas produções de pesquisas, nos debates e nas agendas nacionais.

Para Souza (2008), as escolas inicialmente construídas pelo Estado brasileiro no campo eram contrárias aos interesses dos trabalhadores e dos movimentos sociais, pois estavam embasadas no paradigma da Educação Rural, forjada para manter a classe trabalhadora do campo neutra diante das explorações e do abandono do poder público. Assim, o movimento social iniciou novas experiências, organizações e lutas para a construção de documentos que reagiam a esse modelo educacional e propunham a criação de uma política pública de Educação do Campo, para servir de orientação a outras políticas e atividades educacionais relacionados ao campo e seus sujeitos.

Diante desse contexto, é possível perceber que, historicamente, os povos do campo sempre estiveram à parte das agendas política do país, quando estas tratavam de investimentos em escolas, saúde, moradia e qualidade social, as localidades camponesas eram esquecidas, marginalizadas e silenciadas pelas relações de poder existentes na sociedade. No campo, chegavam apenas resquícios das políticas públicas, de projetos mercadológicos, compensatórios e assistenciais, para minimizar o abandono do poder público nesses espaços.

Por conseguinte, ressalta-se que as resistências dos movimentos sociais do campo foram fundamentais para as conquistas no âmbito da política, pois iam contra a visão propagada intencionalmente pelas ideologias dominantes do país. Esses movimentos não se viam como fracos ou rudes, tampouco viam suas terras como atrasadas e improdutivas. Porém, essa imagem foi disseminada para justificar a ausência de políticas públicas específicas para esse meio, já que, segundo essa lógica, os povos do campo estariam à beira da extinção.

Baseados nesses estereótipos e na ausência de políticas, aumentavam a pobreza, a exclusão social e a implantação do modelo capitalista nos modos de produção dos trabalhadores do campo, como forma de modernizar o campo e integrá-los ao restante do país. O campo e sua gente eram vistos como algo à parte da sociedade, separados das áreas urbanas e dependentes da cidade para se tornar *moderno*, visto que ao camponês foi atribuída a imagem do atraso, sem estudo, inculto, propagada pela ideologia dominante do país.

Conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), e Locks, Graupe e Pereira (2015), o entendimento sobre o campo nesse processo histórico de luta pelos diversos âmbitos nacionais, como política, artes e mídia, imbricou como construção social no pensamento brasileiro os estereótipos relacionados ao campo. No entanto, ao longo da leitura, fica entendido que, mesmo com essa lógica presente nas mídias, nas artes, na ausências/presenças de políticas e nos discursos elitistas da época, ela não avançava de maneira linear, sem contradições. Os

trabalhadores sempre resistiram à dominação, à exclusão e à marginalização impostas pela classe burguesa e lutaram pelo seu lugar social no país.

Diante de toda a exclusão, marginalização e visão desumanizadora que existiam para os territórios rurais e a sua cultura, a população do campo, junto aos movimentos sociais, começou a lutar pelo reconhecimento de suas diversidades sociais. Eles passaram a ocupar espaços para mostrar que existiam e não concordavam com as ideias que eram propagadas sobre eles, construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural (Fernandes, 2011).

O exposto é corroborado por Caldart (2009), ao afirmar que o campo não estava parado. Os coletivos de sujeitos organizavam-se para lutar por melhorias nas suas localidades, construindo alternativas de resistência política e econômica, pela construção de escolas e por uma educação de qualidade social. Concordamos com a autora, pois, no decorrer da realização deste estudo, foi possível perceber que o campo sempre esteve vivo, inquieto e em movimento social, diante das imposições da elite dominante do país, como forma de frear as atrocidades impostas pelo sistema.

O século XX foi marcado por um período de novas configurações de poder no campo, de maior presença e intervenção do Estado e de formas extraordinárias de organização dos camponeses. Também no Brasil e em toda América Latina, os avanços conquistados em relação ao Estado e aos governos, em todos os casos, foram precedidos de pressão política via camponeses e suas organizações e diversas táticas de pressão (Santos, 2020, p. 396).

É perceptível o papel dos movimentos sociais na cena política do país, uma vez que surgem na contramão da ausência de políticas públicas voltadas para o campo, afirmando que o campo é lugar de vida e que os espaços rurais e urbanos possuem relações de dependência mútua. Esses movimentos marcharam e continuam marchando contra a lógica capitalista, que se refere aos povos do campo como marginais, meros números populacionais a serem modernizados e integrados ao mercado dominado pela agricultura capitalista. Eles afirmam que, no campo, vivem pessoas que trabalham, estudam, lutam, resistem e se organizam em prol de uma sociedade justa. Em tons mais tônicos, o campo é lugar de Educação!

Arroyo (2012) aponta o MST como um movimento educador, porque a presença e as lutas do movimento social e cultural educam e formam outros sujeitos, permeados por ações coletivas, capazes de construir novos cenários políticos, vinculados à luta social de uma classe. Ao longo da história, o movimento foi fundamental na formação e ascensão de novos sujeitos e de novas perspectivas.

É possível constatar que o MST torna-se uma referência entre os movimentos sociais do Brasil e, em certa medida, também fora dele, sendo identificado como um exemplo de luta e de organização a seguir, sempre que estiver em

questão a conquista de direitos e a busca de mais dignidades para todos (Caldart, 2012, p.70).

É importante mostrar, com base na autora mencionada, que o Movimento dos Sem Terra (MST) tornou-se alvo de críticas. Há grupos de ataques ao movimento, seja na política, na mídia ou por meio de repressões violentas, enxergando o MST como uma *praga* a ser exterminada, pois ele incomoda as elites. Segundo esses críticos, as ações do movimento prejudicam a *harmonia* da sociedade.

Nesse sentido, a partir de Caldart (2008), a história mostra que as políticas educacionais em território brasileiro foram pensadas apenas *para* o campo e não *com* os sujeitos do campo, reforçando o descaso predominante com essa população, que era alvo apenas das migalhas do sistema dominante. Por isso, o MST e os outros movimentos agregam à sua pauta de lutas também outras questões, como a educação, a escola, a saúde e a luta contra as privatizações, pois fazem parte de uma classe e lutas coletivas.

Cabe destacar a união de forças entre os movimentos sociais e os trabalhadores do campo no combate à ausência do Estado e na denúncia da falta de políticas públicas em suas localidades. No que se refere à educação, para minimizar as lutas e os conflitos dos movimentos sociais contra as forças políticas dominantes, foi levada ao campo uma educação de caráter capitalista, pautada em ideais urbanos e inserida na realidade do campo, conhecida como Educação Rural. Arroyo (2011) ressalta que os projetos de Educação Rural baseavam-se na ideia de que não era necessária a presença de políticas públicas com qualidade social nesses espaços, pois:

Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler (Arroyo, 2011, p. 71).

Este foi um projeto desastroso de educação para os povos do campo, pois atendia apenas os interesses do Estado burguês e dos grandes latifundiários, sem compromisso com a classe trabalhadora e suas terras. Como expõem Borges e Oliveira (2020), a educação foi definida pelas necessidades do sistema capitalista vigente, articulada ao agronegócio, que propagava a ideia de que o campo e seus habitantes eram atrasados, marginalizados e rudes, necessitando migrar para as áreas urbanas para se *modernizar*.

Esse modelo de educação buscava esvaziar as terras, deixando apenas uma minoria de habitantes no campo, a fim de tomar posse da produção dos trabalhadores e implementar uma

agricultura capitalista de exploração, atendendo somente os interesses dos grupos econômicos e enriquecimento dos empresários. Assim, popularizou-se a visão preconceituosa de que o campo era sinônimo de atraso e miséria, e o homem do campo foi retratado como rude e atrasado, incentivando sua migração para a cidade. Nas áreas urbanas, segundo a lógica da Educação Rural, encontravam-se o progresso, a fartura e o conhecimento.

Borges (2015), em sua tese de doutorado, aponta que a Educação Rural foi historicamente pensada para a população do campo, especialmente para os filhos de trabalhadores e trabalhadoras dos territórios rurais, com o objetivo de atender aos interesses do capital, dos grupos sociais e das classes dominantes. Esse modelo está enraizado no pensamento latifundiário e empresarial, no assistencialismo e no controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O projeto consistia em ações pedagógicas para dinamizar ou *modernizar* a sociedade rural, de maneira que os sujeitos do campo não percebessem a contradição de classe, as ideias de dominação e a exploração de seu povo, foi uma educação pensava em preparação de mão de obra e a serviço do mercado, sem qualquer incentivo ao pensamento crítico.

Para o sistema capitalista de produção, os povos do campo são considerados improdutivos e atrasados, pois não produzem em grande escala e não geram lucros. Dentro dessa lógica, os trabalhadores do campo são vistos apenas como mão de obra, e o campo como um lugar a ser explorado, sem a necessidade de maiores investimentos sociais e educacionais. Nesse contexto, a escola era levada ao campo, mas não era *do* campo, pois o sistema educacional e as práticas pedagógicas seguiam modelos urbanocêntricos de ensino. Essas práticas promoviam a desvalorização das terras e do lugar onde viviam, sem considerar as peculiaridades existentes no campo (Borges; Oliveira, 2020). A instituição educativa impunha metodologias urbanas para formar um ideal urbanista nos sujeitos do campo, incentivando-os a deixar seus territórios ou a ceder às explorações capitalistas.

Em contradição a esse ideário educativo, os movimentos sociais reivindicam uma mudança educacional, defendendo que o processo de escolarização no campo deveria estar vinculado à cultura e à realidade econômica, social e política desse ambiente. Contudo, essa formação não deveria limitar-se à sala de aula; deveria formar sujeitos capazes de perceber as contradições presentes em sua realidade e lutar pela superação das desigualdades impostas pelo sistema. A escolarização oferecida pelo modelo capitalista era descolada da realidade do campo e alinhava à implementação de um sistema agrícola que atendesse aos interesses capitalistas.

Borges (2015) afirma que a luta pela escola pública do/no campo também é uma luta por mudanças nos referenciais teóricos, por epistemologias comprometidas com o pensamento

crítico. Atualmente, predomina a formação voltada ao mercado, com ideologias dominantes, que atendem aos interesses de grupos sociais e políticos que promovem uma educação distante da realidade do campo. Diante disso, os movimentos sociais propõem uma nova concepção de educação, baseada na solidariedade, na luta de classes, no respeito às diferenças e numa educação justa, que deve estar presente nos currículos, nos conteúdos programáticos, nos diferentes espaços formativos e na formação de professores/as.

Seguindo as contradições evidenciadas ao longo da história, nos anos de 1990, a luta pela terra tornou-se mais visível nas esferas políticas e sociais do país, um fator fundamental para discutir uma Educação que considerasse a realidade do campo, diferente do modelo que existia nessas áreas. Em síntese, *foi o campo*, com sua dinâmica histórica, suas relações de trabalho com as terras, os conflitos emergentes nesse contexto e as desigualdades econômicas impostas pelo sistema dominante, que produziu a Educação do Campo. Esse campo que denuncia o descaso com sua população e a negação de direitos de acesso a uma educação de qualidade social, diz basta! À ausência de políticas públicas comprometidas com a vida e educação dos povos do campo (Caldart, 2008).

Nesse contexto, fica explícita a negação de direitos ao longo da história da educação oferecida à classe trabalhadora do campo. Mesmo com a conquista da escola, esta era ofertada de qualquer jeito, apenas para formar mão de obra, evidenciando que as ações ocorridas no Brasil para a educação dos sujeitos do campo foram pensadas e elaboradas sem a sua participação, mas já vieram prontas para eles. O processo de escolarização ofertado pela Educação Rural não condizia com a realidade social dos sujeitos, nem com os aspectos geográficos e econômicos das localidades. A educação era pensada *para* os povos do campo, e não *com* eles.

#### 2.4. Do/no Campo: nova concepção de educação oriunda dos movimentos sociais

A Educação do Campo emerge como uma concepção de educação construída com a classe trabalhadora do meio rural, articulada com suas necessidades e desafios específicos, o que reflete uma ruptura com os paradigmas tradicionais de Educação Rural. A partir da década de 1990, os movimentos sociais, liderados por grupos como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), começaram a pautar a necessidade de uma educação que considerasse o campo como um lugar de vida, dignidade e luta social, e não apenas como um espaço geográfico marginalizado. Conforme Borges et al. (2022), esses movimentos visavam uma educação

conectada aos interesses dos trabalhadores do campo, rompendo com as práticas educacionais impostas pelas elites e pelo modelo capitalista, que tratavam o campo inferiormente.

Nesse período, os movimentos sociais atuaram diretamente na luta por uma nova concepção de campo, focada em promover políticas públicas que resolvessem as reais demandas da população do campo. Essas ações buscavam desconstruir o modelo hegemônico de Educação Rural, que não dialogava com a realidade social, econômica e cultural do campo, e consolidar uma nova proposta de educação que fosse, ao mesmo tempo, crítica e emancipadora.

Os movimentos também desafiaram o *status quo*, propondo o campo como espaço de resistência contra a hegemonia e as desigualdades sociais. A luta da classe trabalhadora é por políticas públicas educacionais e sociais no seu espaço de vida e trabalho, esquecidos das pautas de discussões, dos direitos aos seres humanos, silenciado até mesmo nas pesquisas sociais e educacionais (Arroyo; Caldart; Molina, 2011). Nessa realidade, das problemáticas concretas, da luta contra o agronegócio, contra a Educação Rural, da exclusão, exploração e homicídios de trabalhadores e trabalhadoras, que emerge a luta por uma concepção de Educação do Campo, partindo da realidade econômica, da relação com o trabalho e as diversas formas de organização social, mas esta luta precisaria ser solidificada para seguir caminho permanente nas agendas políticas, de debates educacionais pelo país.

Os movimentos sociais pressionaram por uma política educacional construída com os trabalhadores do campo, o MST fez frente às discussões e organizou o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – (ENERA), em julho de 1997, sediado na Universidade de Brasília, com o objetivo de levar para um campo mais amplo o debate sobre a educação nas áreas rurais, de maneira que fosse visibilizado suas condições específicas, sua cultura, saberes e modos de vida no campo. Esse momento foi de grande importância para apresentar e denunciar de forma mais sistemática as problemáticas do campo, bem como pensar uma nova forma de fazer educação com os povos do campo, com os movimentos sociais, considerando a realidade de viver, estudar e trabalhar nas áreas rurais (Borges, 2016, Kolling; Nery; Molina, 1999, Molina; Santos, 2022).

Nascimento e Bicalho (2019) destacaram que, desde os primeiros eventos em torno da Educação do Campo, como o ENERA, foi essencial a valorização dos modos de vida no campo e a resistência dos povos rurais frente às ideologias burguesas. Essas iniciativas foram fundamentais para fortalecer o movimento e ampliar o debate em torno de uma educação

pública que levasse em consideração as especificidades culturais, temporais e sociais dos trabalhadores do campo.

Esse processo foi motor no percurso de luta Por uma Educação do Campo, pois a discussão deu visibilidade às demandas dos movimentos, no caminho para uma ampliação dos debates em torno da realidade e o descaso com a população do campo, reafirmando seu contexto específico de cultura, tempo e trabalho; assim, lança-se o desafio para pensar a uma educação pública, que considerasse a realidade do campo, fator essencial para a realização da *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo* (Lima, 2014). Nesse contexto, explicita o surgimento da expressão *Educação do Campo*:

Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posterior reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, 2012, p.70).

Nesse sentido, o evento de 1998 ocorreu como uma negação a uma educação contrária à permanência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em seus territórios, permitindo que continuassem vivendo do seu trabalho. A I Conferência, ancorada nos movimentos sociais dos trabalhadores do campo, ganhou destaque nacional e, logo, constituiu-se a Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo, dando origem a projetos que buscavam inserir o campo nas agendas de debates educacionais do país, possibilitando novas formas de pensar a educação com a classe trabalhadora do campo (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, Ribeiro, 2013).

É importante ressaltar que essa expressão *Educação do Campo* não é apenas uma nomenclatura ou sinônimo de *Educação Rural*, mas sim uma concepção de educação contrária a esta, pois via o povo do campo como atrasado e arcaico. A nova concepção de Educação, agora do Campo, traz as localidades como espaços de vida, trabalho, lazer, moradia, lutas e possibilidades de se tornarem referências de uma sociedade justa e mais humana. Munarim (2008) caracteriza o movimento da Educação do Campo como sociopolítico e de renovação pedagógica, com interesses próprios, gestados na materialidade do campo e suas reivindicações sociais, políticas, educacionais, culturais e econômicas, na contramão dos moldes impostos pela Educação Rural.

Para além das expressões *rural* e *campo*, Frigotto (2010) mostra que houve também as mudanças de preposições *para*, *no* e *do campo*, que fazem parte do processo de formação das ações direcionadas aos sujeitos das áreas rurais, vistos pela elite dominante como receptores de assistências que deveriam agradecer pelo mínimo que o Estado oferecia. A Educação do Campo

busca romper com essa visão, evidenciando os sujeitos como políticos e protagonistas, capazes de organizar movimentos sociais e lutar pela transformação da realidade.

As preposições *para*, *no* e *do* campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam, na história da educação dos homens e das mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano. O ponto nodal aqui não é de nos agarrarmos a um significado semântico destas três preposições, e sim no seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo (Frigotto, 2010, p. 35).

Desse modo, defendemos construir de políticas públicas, ações e programas *com* os povos do campo, emergentes *do/no* campo, que respondam às necessidades vivenciadas e impostas pelo sistema capitalista, rompendo com as formulações hierarquizadas, de cima *para* a realidade do campo. Ou seja, lutamos por ações pautadas na concepção da Educação do Campo, uma vez que esta se tornou uma estratégia para os movimentos sociais e sindicais, bem como para os professores, universitários e outros coletivos associados a esses movimentos. Assim, institucionalizá-la em políticas públicas é fundamental para atingir os objetivos dessa estratégia de demarcar posição política, intelectual, moral e epistemológica na disputa pela universalização de direitos com o Estado capitalista, que se estabelece como instrumento da classe dominante (Santos, 2020).

Referenciados em Borges et al. (2022), afirmados que essa concepção de educação é voltada aos interesses dos trabalhadores do campo, numa perspectiva crítica, dialogando com a realidade específica, porém sem perder de vista a totalidade da qual a classe trabalhadora do campo faz parte. Desse modo, vai de encontro à lógica da sociedade dominante, causando desconforto a essa classe, uma vez que, para o capitalismo, o espaço rural é visto apenas como lugar para exploração da força de trabalho de homens e mulheres que habitam essa localidade. Contudo, para nós, os sujeitos do campo utilizam a terra para produzir sua alimentação conforme as necessidades existentes, a curto prazo, visando à subsistência.

Nesse espaço de vida, com relações sociais, ambientais e conflituosas com o sistema dominante, defendemos uma educação que parta da realidade material, histórica e dialética existente no campo, no local onde vivem os trabalhadores, seus filhos e toda a diversidade coletiva das classes populares. Desse modo, Caldart (2009) discute a Educação do Campo como uma vertente contrária aos modos de produção capitalista existentes na sociedade, a autora reafirma a perspectiva crítica do movimento e traz, em suas bases teóricas, o interesse na transformação social como um todo, uma vez que parte da realidade dos trabalhadores do

campo, mas não se limita a ela, haja vista que o seu caminhar é em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

A Educação do Campo surge das mobilizações de movimentos sociais por uma política educacional para/do campo, que contribua para transformar a vida dos sujeitos, de maneira a reconhecê-los no processo educacional e a despertá-los para o orgulho das suas raízes (Caldart, 2008). Na sua tese, Lima (2014) expõe que os debates envolveram temas como qualidade do ensino, condições de escolarização do campo, manutenção e promoção dos alunos, além das condições de trabalho e formação docente, para assim pensar uma proposta educacional que emergisse no/do campo, de acordo com suas necessidades e diferenças.

As mobilizações e pressões dos movimentos sociais do/no campo resultaram em importantes conquistas para o povo que vive e trabalha no campo. Um exemplo é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma política pública destinada a atender aos assentados, iniciada no período do governo de Fernando Henrique Cardoso, sob pressão dos movimentos sociais do campo para atender à educação dos trabalhadores nas áreas de Reforma Agrária. O programa tem se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização (Caldart, 2012). Lima (2014) aborda que, embora o programa esteja institucionalizado pelos órgãos oficiais do governo federal, ele surgiu das lutas dos movimentos sociais e do compromisso inicial com os sujeitos que vivem e trabalham nos assentamentos.

Segundo Caldart (2012), o PRONERA surge em 16 de abril de 1998, após o *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, onde algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão de maior amplitude acerca do processo educativo no campo. O movimento, então, desafiou as universidades públicas a pensar em uma forma rápida de possibilitar o acesso dos trabalhadores das áreas de Reforma Agrária à educação escolar, a fim de ampliar as atividades educacionais dos sujeitos do campo e atender à educação de adultos nas áreas de Reforma Agrária. Pelas ações do Pronera:

Contabilizaram-se inúmeros camponeses que puderam completar sua trajetória na educação escolar por meio da EJA/Pronera. Cabe salientar que muitos desses jovens e adultos chegaram a concluir a educação superior e encontrar-se atualmente em programas de pós-graduação (Araújo, 2012, p. 255).

Devido às pressões dos movimentos sociais e ao impacto positivo do programa na formação dos sujeitos do campo, foi publicado, na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o decreto nº 7.352, 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação

Campo e o PRONERA. Este decreto reconhece os sujeitos do campo como agricultores familiares, extrativistas, pescadores, artesanais, ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem e vivem no campo.

Além disso, dispõe sobre o Pronera as seguintes áreas: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental; formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento; capacitação e escolaridade de educadores; formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou ao nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação; produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA (Brasil, 2010, artigo 4.)

Para D'Agostini, Taffarel e Santos Junior (2012), esse decreto avança em direção a uma política mais ampla de formação inicial e continuada de professores, abordando a diversidade de escolas do campo existentes em território nacional. Reconhece e valoriza a identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodológicos adequados às localidades dos estudantes, além de garantir a flexibilidade na organização escolar, de acordo com a realidade da região. O decreto também aponta para a necessidade de recursos didáticos diferenciados e de formação de professores e professoras também diferenciadas e específicas para atender às especificidades dos territórios do campo, promovendo um diálogo recíproco entre saberes locais com o conhecimento científico.

Com isso, essas conquistas sobre o PRONERA fortalecem o campo e a presença de políticas de educação nos territórios rurais, conquistadas pelos movimentos sociais em estado de luta e pelos interesses do sistema capitalista, que sempre possui interferências no campo educacional. Porém, não cabe neste momento realizar essa discussão, uma vez que a ideia do capítulo é apresentar as conquistas das políticas públicas para os trabalhadores do campo.

Em seguida, segundo Borges (2016), a *I conferência por uma Educação do Campo*, foi um marco na concretização da luta pelo direito à educação, pois quatro anos mais tarde, em decorrência da continuidade das pressões, ocorreu a aprovação da Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002, que institui as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Molina e Sá (2012) abordam os marcos legais como fundamentais na construção da concepção de escola do campo baseada na Educação do Campo. O primeiro documento legal a

utilizar judicialmente a expressão *escola do campo*, foram as *diretrizes operacionais para a Educação Básica das escolas do campo*, em abril de 2002.

Esse marco para educação as escolas do campo foi de grande importância para a definição de campo e dos povos que habitam esta localidade. As diretrizes operacionais trazem a possibilidade de elaboração de propostas pedagógicas baseadas nos princípios de uma Educação do Campo, ancorada nas lutas dos movimentos sociais, e a valorização da cultura dos povos do campo, fruto dos movimentos sociais. Essas diretrizes contribuíram para o alargamento da Educação do Campo como política pública, que não se limita apenas à escola e ao processo de escolarização, por isso, faz-se necessário trazer as conquistas educacionais decorrentes das reações dos movimentos sociais às mazelas e ausências de políticas públicas no campo, bem como o processo histórico dentro da totalidade.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo trazem a definição da identidade da escola do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002, art. 2º, § único).

Esta definição é fundamental para ser considerada a realidade do campo nas políticas educacionais. Além disso, as diretrizes apresentam princípios e procedimentos para as escolas do campo, bem como expectativas em torno de mudanças na educação ofertada aos povos do campo. Segundo Fernandes (2011), esta aprovação foi um grande avanço para firmar a escola como espaço de desenvolvimento humano, pois o que existia era uma escola com princípios da educação rural, com função era expulsar os sujeitos de suas terras e fazê-los sentir vergonha de seu lugar de origem, atrelado a um projeto de classe que via o campo apenas como reserva para fortalecer aspectos econômicos do sistema capitalista. Por isso, é importante deixar claro que não basta apenas trocar o termo *rural* pelo *campo*, é preciso implementar as ideias trazidas no bojo e sustento dessa conquista educacional.

Esse processo marca um novo passo da caminhada em luta por uma Educação do Campo, para aqueles que acreditam que o campo e a cidade se complementam, o que é expresso no relatório do Parecer das Diretrizes, que apresenta uma concepção coadunada com os povos das áreas rurais (Fernandes, 2011). O campo, nesse sentido, é mais que um perímetro não urbano; é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil,

2002, p.1). A concepção de campo presente no parecer vai ao encontro com dos teóricos da Educação Campo, que veem esse espaço como um lugar de vida, onde as pessoas podem trabalhar, estudar, realizar seus movimentos de lutas e educação.

O entendimento sobre o campo foi de extrema importância para defender a escola do campo, pois “não há como justificar a existência de uma escola do campo a partir da visão do latifúndio ou como aquilo que ‘sobra depois do perímetro urbano” (Fernandes, 2011, p. 138) Portanto, as diretrizes operacionais para a Educação Básica do campo trazem uma superação dessa concepção e contribuem para que se materializasse, em âmbito normativo, a desvinculação da escola do campo da escola urbana, visto que essas possuem realidades diferentes. Desse modo, torna-se fundamental que a política curricular das escolas do campo dialogue com as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Cabe destacar, nesse contexto de lutas, que as demandas sociais ganharam maior destaque e visibilidade com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no pleito de 2002, pois seu discurso de campanha visava também atender à classe trabalhadora do campo e suas demandas. Com isso, segundo Borges (2015), Barboza e Rinaldi (2019), iniciava-se outra trajetória política no país, uma vez que os movimentos sociais conquistaram maior espaço e passaram a ter suas reivindicações atendidas e transformadas em políticas sociais. As conquistas, nos aspectos legais, ganharam maiores dimensões, devido à conjuntura favorável a essa ampliação. Nessa conjuntura, a Educação do Campo realmente conquistou espaço importante nas agendas públicas, pois, durante o período do governo Lula, foi possibilitado que as necessidades oriundas dos movimentos tivessem maior alcance, sustentando a luta por uma escola do campo baseada na concepção de educação pautada nos movimentos sociais.

Segundo Lima (2014), é a primeira vez que um partido formado pela classe trabalhadora ascende ao poder, fator essencial para as algumas mudanças sociais, pois os ministros receberam em seus gabinetes, realizaram encontros, conversas com os representantes de reivindicações sociais, algo inédito, pois essas escutas foram traduzidas em ações fundamentais para atender as necessidades sociais. Porém, o autor também evidencia contradições nesse processo de avanço democrático, pois “O PT que entrou no poder não representava o mesmo PT de antes e rapidamente as alianças feitas com as elites, antes mesmo da primeira eleição, passaram a cobrar mudanças de postura diante das agendas e premências sociais” (p.143).

Nesse sentido, posicionamo-nos que, mesmo aliando-se às forças dominantes, neoliberais, o PT não deixou de atender às necessidades da classe trabalhadora. Haja vista que o governo Lula foi o que mais atendeu às lutas sociais dos trabalhadores do campo, e até na

atual conjuntura de 2025, em contexto pós-golpe e governo antidemocrático, continua sendo o partido que ainda pauta os interesses da classe dominada, mesmo que não atenda toda a população. Foi preciso vivenciar um período de desgoverno, golpista, para que alguns pensadores percebessem isso. Como versa Borges (2015), mesmo que um governo progressista tome posse em determinada conjuntura e atenda às demandas da classe trabalhadora, invista em emergências sociais, não se pode perder de vista que ele é composto por um conjunto de partidos que possuem suas ideologias e interesses antagônicos que se correlacionam nesse processo.

No tocante a 2004, a equipe do governo Lula já assumia o Ministério de Educação (MEC) e começou a realizar suas promessas de campanha, surgindo novas secretarias e coordenações (Barboza; Rinaldi 2019). Nesse contexto, foi realizada a *II Conferência Por uma Educação do Campo*, que foi de grande importância na pressão pela criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), fundamental para consolidar o processo de luta na construção de políticas com os povos do campo, pois criou-se dentro de sua estrutura, uma coordenação Nacional de Política da Educação do Campo, condição importante para o impulso das lutas por uma Educação do Campo no território brasileiro (Borges, 2016). Ainda nesse contexto, segundo Souza (2008), organizou-se o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) acerca da Educação do Campo, bem como a elaboração de um documento intitulado “Referências para uma política nacional de educação do Campo”, que propunha a superação da dualidade campo e cidade.

O II encontro da Conferência de 2004, teve como lema *Educação do Campo: Direito nosso, dever do Estado*, ressaltando as lutas dos trabalhadores em reação às políticas verticalizadas oriundas do Estado. Conforme Lima (2014), ficou mais explícito a indignação e a pressão contra as ações do Estado, forçando um diálogo com os movimentos sociais do campo, para que fossem fomentadas ações gestadas em consonância com as lutas e ideias debatidas com os trabalhadores do campo. Também foi lançada uma carta como documento reivindicatório acerca dos direitos, lutas e denúncias, na qual foram explicitadas as situações vividas pelos trabalhadores e as consequências sociais, humanas e educacionais de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria.

Nela, foi registrada a falta de escolas para atender a todas as crianças, já que ainda havia muitos jovens e adolescentes fora delas. Além disso, denunciavam-se as condições precárias de funcionamento dessas instituições. Os movimentos lutavam pela formação necessária para os

professores e professoras que atuam no campo, cobrando uma política de valorização do magistério e um currículo que leve em conta os saberes e a realidade do campo (Brasil, 2004).

Em síntese, a carta apresentava quem são os sujeitos que lutam por uma Educação do Campo, como estão, o que querem e o que farão para alcançar suas metas, além de reafirmar a importância da educação como instrumento de possibilidades aos sujeitos do campo, de tornarem-se protagonistas de suas vidas, mas esse protagonismo não vem dos conceitos embutidos nos documentos educacionais neoliberais, mas sim dos movimentos sociais, sindicais e da luta pelo direito à terra, à escola, contra o agronegócio e pela realização de uma ampla reforma agrária.

Conforme isso, os movimentos sociais conseguem inserir, na correlação de forças, suas propostas de formação social, porém é sabido que a força do capital e do Estado burguês ainda é maior, mas nos limites e contradições, há grandes avanços no campo das políticas públicas e educacionais, nas discussões acadêmicas e agendas públicas do país, fator relevante para as lutas por uma educação comprometida com a classe trabalhadora e com a realidade social, econômica e cultura do campo, contra à lógica capitalista, o agronegócio e a exploração da força de trabalho.

Ainda nas conquistas no âmbito da política, o parecer nº 1/2006 instituiu os dias letivos para a Pedagogia da Alternância, uma conquista dos movimentos sociais, pois reconheceu os dias de alternância como dias letivos no processo de formação. Esse fator dificultava o reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) na certificação dos estudantes (Brasil, 2006). Conforme o parecer, baseado na tese de João Batista Queiroz, os CEFFA contribuem para a formação integral de jovens do meio rural, relacionando-se com sua realidade, saberes e cultura, possibilitando a qualidade de vida das famílias, já que esses jovens retornam às comunidades com os conhecimentos técnicos e científicos, que se correlacionam com os saberes locais em busca de desenvolvimento do trabalho na sua localidade (Queiroz, 2004; Brasil, 2006).

Com isso, percebe-se que esta medida corrobora com os princípios da Educação do Campo, uma vez que busca formar sujeitos críticos, mais humanos, solidários, além de educar para processos produtivos inclusivos, que aumentem as oportunidades de desenvolvimento dos trabalhadores e seus filhos, em busca de uma vida mais digna e em respeito à natureza (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Seguindo pelas discussões de alguns marcos legais, frutos dos movimentos sociais, junto aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, em resistência ao descaso predominante na

história e aos princípios da Educação Rural, ofertada de maneira precária pelo Estado brasileiro, conquista-se também o *Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo* (PROCAMPO), e o *Programa Nacional de Educação do Campo* (PRONACAMPO), que visam alargar as formações dos sujeitos camponeses, de maneira socialmente qualificada, além de assegurar o acesso e a permanência dos estudantes do campo, bem como a melhoria dos processos educativos nas localidades atendidas. Trazer essas discussões mostra a importância dos movimentos sociais para as conquistas de políticas públicas, ações e investimentos na educação dos povos do campo.

É importante considerar que, no campo da política, sempre haverá a correlação de forças entre o Estado e os movimentos sociais. Por isso, analisar, descortinar e mostrar as contradições desses processos é uma tarefa para os pesquisadores, professores e sujeitos comprometidos com uma educação que atenda às demandas da classe trabalhadora. Taffarel e Molina (2012) alertam para os riscos das políticas institucionalizadas pelo Estado, que pode usar dessas políticas para realizar suas manobras, ideologias e interesses na conservação das classes, visto que a educação é palco de disputas e acesso primordial para socialização de hegemonias.

Assim, conhecer e discutir a história e as lutas da Educação do Campo é fundamental para adentrar o campo da política curricular e da construção dos currículos das escolas do campo. Isso porque as ações direcionadas às instituições de ensino passam por determinações políticas e ideológicas, construídas historicamente de acordo com o planejamento educacional proposto pelo Estado. Logo, compreender como se formam as determinações por trás das políticas educacionais possibilita que pesquisadores, professores e estudantes, tomem uma posição crítica acerca dos processos de construção das políticas públicas, sociais e educacionais, lutando por uma educação comprometida com os sujeitos do campo e com uma sociedade justa, inclusiva e mais humanizada.

Arroyo (2014) mostra que a tomada de consciência crítica no questionamento de políticas públicas pelos grupos sociais marca as lutas revolucionárias do século XX e XXI, pelo direito à escola, à universidade, à moradia, à terra e outras lutas advindas da classe trabalhadora, que incomodam e pressionam o Estado, mostrando a existência de Outros Sujeitos, por muito tempo esquecidos, marginalizados e inferiorizados sob a égide de uma ideologia dominante. Mas que, acima de tudo, lutam, reivindicam e agem em movimentos sociais na busca por um novo projeto de campo, de educação e de sociedade.

Nesse sentido, é possível perceber que a educação precisa despertar para a tomada de consciência, pois, a partir disso, os sujeitos reconhecem as imposições decorrentes de um

sistema dominante, denunciam a ausência do Estado e unem-se em lutas sociais. Como escreve Freire (1987) em seu livro *Pedagogia do oprimido*, o movimento da liberdade deve partir dos sujeitos em estado de opressão, por meio da conscientização e politização, na busca da transformação de suas realidades.

Por conseguinte, destaca-se, a reboque do pensamento de Caldart (2009), que a Educação do Campo não se limita apenas à prática institucionalizada, uma vez que traz em seu bojo a luta pela terra, lutas políticas contra os interesses mercadológicos, lutas pelo processo de desalienação do trabalho, luta pelo meio ambiente e pela valorização da cultura, dos saberes atrelados à luta de classes. Com isso, a escola é um dos ambientes educativos de que os sujeitos do campo participam, mas que não é o único, pois estes possuem vivências em movimentos sociais, na relação com outros sujeitos do mesmo contexto e de diferentes realidades. Aprendem com a natureza, na igreja, na família e com os mais velhos, ou seja, participam de processos de aprendizagens em diferentes vias, que possuem importância, assim como os que acontecem na instituição escolar.

No entanto, a escola é uma das instâncias nas quais os sujeitos passam maior parte do seu tempo, por isso, ela deve estar relacionada à luta de classes e à perspectiva crítica de formação, para que o processo de escolarização e as aprendizagens dos conteúdos sejam atrelados às lutas reivindicatórias de desalienação. Isso permitirá que os indivíduos compreendam sua posição na sociedade e a importância de estar na contramão do sistema capitalista.

A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente (Caldart, 2011, p. 157).

Nesse sentido, é preciso que a perspectiva da Educação do Campo se faça presente nos currículos das escolas do campo, para que consigam diluir as forças dominantes que buscam se impor no processo de formação dos sujeitos. Quando essas ideias decorrentes do sistema capitalista ganham força no espaço escolar, reproduzem sentimentos de inferioridade nos sujeitos do campo em relação aos seus espaços de vida, trabalho e lutas.

Perante isso, ancoramo-nos na linha de pensamento dos teóricos utilizados nesta escrita, que se opõem à visão urbanocêntrica que recai sobre as escolas do campo, em que as propostas levadas para esses espaços pautam-se no agronegócio, na exploração da mão de obra e na função da escola como função de manter a soberania do pensamento da classe burguesa. Precisamos de escolas do campo que implementem a Educação do Campo, para possibilitar a

consciência de classe nos sujeitos, de modo que os conteúdos sejam trabalhados junto aos saberes do campo e aos conhecimentos científicos, sem perder de vista a totalidade e a estrutura econômica existente no sistema capitalista, a qual influencia os processos de vivência do cotidiano.

Por fim, Paulo Freire nos inspira a buscar o conhecimento, quando diz que, quanto mais crítico, mais conhecedor da realidade, os sujeitos captam as contradições existentes e, logo, podem intervir e transformá-la. Porém, o primeiro passo é conhecer, uma vez que ninguém transforma aquilo que não conhece (Freire, 1999). Partindo disso, é preciso compreender como se deu o processo de luta por uma Educação do Campo, a realidade dos territórios rurais, seus processos educacionais, a ausência de políticas públicas e a negação de direitos por parte do Estado, para perceber por que é importante somar lutas com os movimentos sociais dos trabalhadores do campo e analisar as orientações curriculares direcionadas à escola, que por muito tempo foi alvo apenas de depósitos, esmolas, assistências e cobaias do Estado brasileiro.

Em síntese, apresentamos nesta seção o processo histórico de luta pela terra, por marcos legais, direitos e pela educação, negados por muito tempo aos povos do campo devido a um projeto capitalista de sociedade que usou ferramentas para divulgar uma imagem do campo e do seu povo como atrasado e marginalizado, disfarçando assim a falta de investimentos e garantias de direitos. Por que seria necessária política para um lugar e uma população que era propagada pelo discurso dominante? Porém, foi possível perceber que os movimentos sociais, junto aos trabalhadores, uniram-se para firmar seu lado social, econômico, identitário e político no país, e assim lutar pela efetivação dos direitos e políticas emanadas dos movimentos. Com isso, fica explícito a força e resistência dos trabalhadores na luta por uma Educação do Campo e pela construção de políticas públicas, além da importância de uma escola aliada a um projeto de transformação social, mais humana e para além do capital.

### 3. POLÍTICA EDUCACIONAL E AS DISPUTAS EM TORNO DA ORIENTAÇÃO DO CURRÍCULO

A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado e imparcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno, ao indicar algo que não é ele mesmo, vive graças à contradição com a essência. Tal contradição possibilita a investigação científica (Cury, 1979, p. 22).

Nessa escrita, objetivamos discutir os pressupostos históricos e ideários da atual política curricular brasileira e suas implicações no Referencial Curricular Amazonense (RCA), bem como a interferência do sistema capitalista nos processos de constituição das políticas públicas. Este movimento torna-se necessário ao buscar a essência do objeto investigado: os processos existentes por trás da formulação da política curricular amazonense. Isso ocorre uma vez que tal política carrega a síntese de múltiplas determinações: legislativas, ideológicas, econômicas, culturais, além de interesses e conflitos de classes. Para identificar as determinações imbricadas no documento que orienta os currículos das escolas do campo, busca-se ir além de uma compreensão particular do real. O texto tenta, dialeticamente, evidenciar outros processos correlacionados à aparência do documento, com foco na Educação do Campo, e assim, por meio de discussões teóricas, buscar uma nova síntese explicativa acerca desta política.

Para isso, dividimos a escrita em subtópicos, iniciando pela discussão de 2.1. Política pública, Estado e Educação; seguido de 2.2. Definições de currículo a partir das teorias curriculares; 2.3. Contextualizando a atual política curricular brasileira; 2.4. A influência dos princípios neoliberais na construção da base nacional comum curricular; e 2.5. Educação do Campo e BNCC: uma disputa em torno do currículo.

#### 3.1. Políticas Públicas, Estado e Educação

A discussão no campo da política educacional perpassa pelo fator histórico presente nos processos de constituição das políticas públicas, uma vez que estas são construídas conforme as ações dos homens na produção da história. São abordadas como um complexo permeado por contradições e disputas entre forças sociais (Cury, 1979). Ou seja, são palcos de disputas entre diferentes grupos desde a sua elaboração, institucionalização e implementação. Logo, é preciso compreender as políticas educacionais de forma ampla, histórica, mutável e permeada por interesses divergentes.

Hofling (2001) entende a política pública como o *Estado em ação*, ou seja, um conjunto de atividades de responsabilidade do Estado, tanto no processo de implementação quanto de manutenção. Contudo, envolve também órgãos públicos, organismos e agentes da sociedade. Dessa forma, as políticas públicas são resultados e alvo de conflitos e interesses, sendo ilusório reduzi-las apenas a políticas estatais. Nesse contexto, a autora aborda a educação:

Como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos[...] as políticas sociais – e a educação – se situam-no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social (Hofling, 2001, p. 31).

Corroborando com isso, Vieira (2007) discute que a política educacional advém da política social, das ações e processos estatais, e se materializa desde o chão da escola até o plano mais amplo da educação. Refere-se às atividades conjuntas atribuídas ao Estado, porém não se esgota nele, visto que esse processo ocorre na correlação de forças. Há um “entendimento equivocado de que a(as) política(s) se constituem única e exclusivamente como iniciativa(s) advinda(s) do aparelho estatal” (Vieira, 2007, p. 57). É importante fazer essa mediação, para que os sujeitos não sejam considerados apartados do processo de construção das políticas, e o Estado não seja visto como uma representação neutra, preocupada apenas com o bem-estar social. É preciso compreender que as forças sociais também produzem políticas.

Saviani (2007) mostra que o Estado utiliza as reivindicações e as lutas dos movimentos para promover políticas públicas, porém, com o objetivo de impulsionar a política econômica, expandir o capital e fortalecer o setor privado. Assim, promove resquícios de políticas públicas em áreas de acesso aos oprimidos, como a educação, saúde e assistência social, de modo a amenizar e mascarar os efeitos devastadores da concentração de riqueza pela classe dominante. Desse modo, as políticas públicas estão em constante movimento e são influenciadas pelo projeto político do Estado, de acordo com seu cenário histórico de contradições.

Na história abordada por Hofling (2001), as condições de trabalho nas primeiras revoluções industriais deram início a conflitos e lutas por políticas sociais, devido à relação desumana entre capital e trabalho no século XIX, os trabalhadores se uniram em movimentos populares, dando origem a políticas de cunho social. Nessa linha de raciocínio, as políticas sociais são implementadas pelo Estado, com o intuito de minimizar a desigualdade socioeconômica, tornando-se ações fundamentais para que os sujeitos tenham condições básicas de sobrevivência diante da imensa desigualdade provocada pelo modo de produção capitalista.

Assim, da articulação entre Estado e sociedade, pensando no desenvolvimento econômico e social, emerge a política social como instrumento de manutenção e regulação das relações sociais a serviço das relações capitalistas. O Estado capitalista encontra na política social uma forma de solidificar sua função, servindo a interesses que buscam minimizar crises e reivindicações sociais. Porém, como mostra Lima (2014), na sua contradição, as políticas públicas podem representar um espaço de lutas de classes antagônicas, disputas políticas e ideológicas entre trabalhadores e elites, tornando-se uma arena de forças contrárias.

Paiva, Rocha e Carraro (2010, p.258) ao debaterem acerca das políticas de cunho social, dizem que:

No terreno do capital, as medidas de políticas públicas, em termo de benefícios, serviços, programas e projetos, dedicados ao enfrentamento da chamada questão social, revelam-se, pois, em um tecido institucionalizado de dominação político-ideológica burguesa na esfera da reprodução social, que é movida pela necessidade de preservação e controle da força de trabalho.

As políticas de cunho social desempenham um papel fundamental na reprodução e conservação das relações guiadas pelo modo de produção capitalista. Nesse sentido, assim como outras políticas, a política educacional, segundo Araújo e Almeida (2010), ao ser institucionalizada pelo Estado, camufla e insere seus interesses políticos, bem como de grupos antagônicos, instituições e movimentos sociais, que correlacionam forças nesse processo. Porém, como a força dominante ainda é maior, muitas vezes os princípios neoliberais ganham destaque, encortinados por um fetiche e pelo discurso de qualidade e avanço social e educacional.

Ter conhecimento desse processo possibilita um pensamento crítico acerca da constituição das políticas públicas e dos interesses de agentes privados em sua formulação, principalmente, quando voltadas para a escola, para o campo e para a classe trabalhadora. Ao analisar esse debate no contexto da Educação do Campo, torna-se fundamental compreender as disputas entre os movimentos sociais, sindicais e os discursos e ações do Estado, visto que as políticas implementadas por esta instituição, influenciam desde a formação dos professores do campo até os sujeitos que trabalham e vivem nesses espaços, bem como suas profissões (Lima, 2014).

Nesse posicionamento, há outra categoria histórica fundamental a ser considerada na discussão acerca das políticas educacionais: o Estado, visto que, nos pressupostos epistemológicos deste estudo, este possui projeto político e de formação social, exercendo forte influência no processo de construção, implementação e institucionalização da legislação.

Compreende-se que essa categoria possui uma abordagem complexa, com diferentes posturas teóricas e concepções de mundo e sociedade. Portanto, não será tratado com grande profundidade, mas, nos limites desta escrita, apresentamos duas correntes teóricas acerca do Estado: as teorias liberais e as Marxistas.

Segundo Araújo e Almeida (2010), na primeira abordagem mencionada acima, o Estado é visto como neutro, regulador dos conflitos sociais, estando acima dos interesses das classes sociais para alcançar um bem comum. No segundo enfoque, para os marxistas, o Estado está presente na sociedade dividida em classes antagônicas e, portanto, é aliado de uma classe, neste caso, da classe dominante, mas busca manter uma aparência de universalidade para todos. Com isso, entende-se que o enfoque marxista não é o único utilizado para abordar os fenômenos existentes na sociedade, mas que ele possui suas oposições e críticas. No entanto, de acordo com a postura política e epistemológica adotada nesta dissertação, o Estado será tratado sob o viés marxista, visto que este favorece uma pequena parcela da sociedade, a classe dominante, e se torna mínimo para a classe dominada, não representando, assim, o bem-estar a todos.

Nesta dissertação, o Estado é abordado como um Estado de classe, de princípio neoliberal, constituído como um complexo determinante das ações políticas na educação, tanto no campo quanto nas áreas urbanas, mas a serviço da classe dominante. A base dessa discussão se dá nas teorias Marxistas do Estado moderno, que o abordam como uma instituição política representante da classe dominante, surgida no decorrer da história como instrumento de classes para reproduzir as relações entre oprimido e opressor, entre explorador e explorado, burguesia e proletariado (Araújo; Almeida, 2010, Marx; Engels, 2008).

Sendo o Estado, portanto, a forma pelo qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política (Marx; Engels, 2007, p. 54)

Na sociedade capitalista contemporânea, o Estado moderno atua para proteger a produtividade do sistema vigente, garantindo o controle político do capital e as formas de organização social que dele decorrem (Mészáros, 2011). Dessa forma, é essencial compreender que o Estado não é uma força neutra; pelo contrário, ele contribui para a manutenção das relações de poder existentes. Assim, faz-se necessário um posicionamento crítico, lutas sociais e a conscientização de classe por parte dos oprimidos, que vendem sua força de trabalho em busca de sobrevivência numa sociedade ditada pelo capital. Conhecer e investigar a realidade

é imprescindível para que, em união possamos lutar por uma sociedade justa, humanizada e igualitária.

Nesse contexto, a estrutura do Estado capitalista permite a manutenção dessas relações de poder. Entretanto, é importante destacar que, embora o Estado mantenha sua interferência na administração pública, os movimentos sociais produzem políticas de cunho social e educacional, o que acaba relevando as contradições existentes na luta de classes antagônicas. No caso do território dos trabalhadores do campo, e da sociedade em geral, a materialização do poder estatal ocorre por meio de ações direcionadas aos campos educacional, social, econômico e político, muitas vezes ditadas pelas classes dominantes. Contudo, esse processo não ocorre de forma harmônica, mas em meio a disputas, já que a classe trabalhadora, organizada em movimentos sociais e lutas políticas, desempenha um papel ativo na busca por ações que reflitam os interesses de seus integrantes.

Hofling (2001) afirma que questões fundamentais precisam ser incorporadas nos estudos sobre política. O entendimento acerca das categorias, Estado, sociedade e governo, é essencial para a análise do processo de formulação, institucionalização e implementação das políticas públicas, pois a concepção imbricada desses três elementos também produzirá uma compreensão mais profunda sobre a importância das políticas públicas, especialmente no campo educacional. Nesse sentido, o projeto político do Estado influencia a formação social, beneficiando uma parcela restrita da população e regulando os interesses de classe no processo de formulação das políticas públicas educacionais.

Compreendemos, assim, que a atual conjuntura brasileira está inserida na lógica do modelo neoliberal, voltada para atender às demandas do mercado, sob a égide do Estado moderno. Mota-Junior e Maués (2014) demonstram que, há aproximadamente duas décadas, as políticas educacionais nos países periféricos têm sido orientadas por organismo multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Segundo esses autores, tais orientações visam responder, no campo educacional, à crise estrutural do capitalismo desencadeada na década de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista como uma fonte econômica a ser explorada e uma aliada na formação de uma reserva de trabalhadores qualificados para atender às novas exigências do Estado capitalista.

Singer (1996) identifica algumas características que definem a visão produtivista na educação, como a crítica neoliberal aos serviços sociais do Estado <sup>13</sup>como: Paternalismo,

---

<sup>13</sup> Ver mais em Poder, política e educação de Paul Singer, 1996.

Ineficiência, Corporativismo; propondo assim, a reforma do ensino precisa seguir essas vertentes críticas ao Estado. Sob essa concepção neoliberal, para evitar problemas no sistema educacional, a educação deve ser paga ou, pelo menos, submetida à lógica da competição, o que supostamente resultaria na melhoria da qualidade educacional.

Nos escritos de Singer (1996), o neoliberalismo ascende com a crise do Estado de bem-estar na década de 1970, após o encerramento dos *anos dourados* do capitalismo, marcados pelas elevadas taxas de expansão de produção, produtividade, emprego e consumo de mercadorias. O término dessa era resultou em mudanças significativas na economia, com a queda na produção e no emprego, além de uma redução na arrecadação de impostos, o que levou a reformas de cunho neoliberal, incluindo cortes de impostos para os mais ricos e redução de verbas para serviços sociais, como a educação.

O neoliberalismo, então, surge como resposta à crise do Estado de bem-estar social, com o objetivo de reerguer a mundialização do sistema capitalista. A defesa do lucro empresarial por meio da livre concorrência ganhou força, ao passo que os serviços do Estado passaram a ser vistos como inadequados às necessidades públicas, necessitando de reformas. É nesse cenário que se dão as reformas educacionais, onde o neoliberalismo defende uma escola competitiva, privatizada e *merecedora* de financiamentos (Singer, 1996).

Nessa vertente, a escola fica submetida a uma lógica empresarial, considerando parâmetro por qualidade, competição e controle. As instituições de ensino de menor qualidade estariam destinadas a fechar, sendo superadas por escolas de desempenho superior. Da mesma forma, os estudantes com menor desempenho escolar seriam excluídos ou reprovados, os professores, a depender do seu desempenho, seriam substituídos por outros. Assim como uma empresa, os processos educacionais seriam padronizados e controlados para garantir conformidade e uniformidade social (Freitas, 2018).

A reestruturação do sistema capitalista e da organização social do trabalho impõe mudanças no conceito de qualidade de ensino e na reformulação de currículos, com objetivo de impor às escolas uma função assentada nas políticas educacionais de organismos internacionais. Libâneo (2012) faz uma análise pedagógica das políticas do Banco Mundial após a Conferência Mundial sobre Educação Todos de 1990, realizada em Jomtien, Tailândia, que resultou na *Declaração Mundial da Conferência de Jomtien*. O autor discute as verdadeiras intenções por trás de um texto aparentemente humanista e democrático, que, na verdade, serve à visão economicista do Banco Mundial, sujeitando a educação a uma lógica minimalista de

competências necessárias para a sobrevivência e atuação no mercado de trabalho, bem como na vida cotidiana.

Singer (1996) aponta duas concepções antagônicas sobre a educação: *civil democrática* e *produtivista*, a primeira valoriza a formação cidadã destinada aos estudantes da classe trabalhadora; a segunda, foca no desenvolvimento de competências voltadas à divisão social do trabalho e à competitividade. Sob a ótica neoliberal, a educação é vista como promotora de ascensão social e econômica, dependente do esforço individual e familiar.

Nesse viés, as reformas educativas são marcadas pela globalização e pelos interesses de organismos internacionais, que introduzem suas ideologias nas políticas educacionais brasileiras. Essas políticas visam perpetuar a produção e reprodução das relações sociais capitalistas, com a instrumentalização dos princípios e leis que regem o mercado na Educação Básica (Aranha; Oliveira, 2017). O neoliberalismo, por meio do financiamento do Banco Mundial, veste um discurso progressista, mas, na essência, trata a educação como mercadoria, capaz de se expandir no mercado capitalista brasileiro.

Dessa forma, a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social (Libâneo, 2012, p. 20).

Dessa forma, as políticas educacionais impulsionadas pelo Banco Mundial seguem numa perspectiva de reestruturação e adequação ao sistema capitalista. No contexto brasileiro, a chegada do neoliberalismo ocorreu na década de 1990, durante o governo de Itamar Franco, quando surgiram os primeiros esboços da reforma educacional presentes no Plano Decenal de Educação para todos. Naquele período, o plano cobria o período de 1993 a 2003, refletindo as características da Declaração de Jomtien. Essas propostas economicistas e tecnicistas ganharam maior amplitude no Governo de Fernando Henrique Cardoso (Libâneo, 2012).

Nesse sentido, podemos perceber que as reformas educacionais se apresentam com um discurso falso de progresso e melhoria na qualidade do ensino, bem como nas condições de vida e trabalho para os mais pobres. No entanto, esse discurso avança sob uma dualidade educacional: para os membros da classe trabalhadora, o que resta é acolhimento, assistencialismo, aprendizagem limitada e conteúdos mínimos para a sobrevivência. Por outro lado, para os mais ricos, a escola oferece conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, baseados na aprendizagem avançada e no uso de tecnologias (Libâneo, 2012). Corroborando com essa visão, Branco (2017, p.36) evidencia a concepção de homem e de educação proposta pelo BM, bem como a preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho:

O homem é entendido como produtor de mercadorias, que deve voltar toda sua vida para atender às exigências de produção capitalista, tendo seu trabalho simplificado e barateado para possibilitar a geração de mais-valia para o capital. A educação é vista como instrumento para formar o indivíduo para o trabalho abstrato geral, passando a ele algumas noções básicas de socialização e possibilitando o acesso à informação, para que possa adaptar-se com maior facilidade às novas exigências do mundo do trabalho (Branco, 2017, p. 36).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) nos ajuda nessa discussão ao trazer a crítica ao modelo neoliberal, que ao priorizar a lógica de mercado, reduz a educação a um produto e os alunos a consumidores. Esse modelo, compromete o caráter público e o potencial transformador da educação, especialmente quando se distancia das necessidades e da realidade dos estudantes de diferentes classes sociais. Além disso, a obra evidencia as contradições internas das reformas nas políticas educacionais, apesar do discurso de universalização e democratização do ensino, muitas políticas acabam reforçando desigualdades, ao invés de superá-las. Isso ocorre porque há uma constante busca por padronização e cumprimento de metas, comuns em reformas neoliberais, frequentemente ignora as disparidades regionais e contextuais das escolas brasileiras.

O estado institui-se, nesse sentimento, como expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações. O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto –, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 9).

Conforme isso, o conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado. Nesse sentido, conforme sinalizam as autoras, cabe ao estado a proteção, a ordenação jurídica, a legislação, o planejamento e a intervenção. Logo, as políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto tem a possibilidade para implementar a face social (saúde, educação, cultura), mas também de realizar o controle social e ampliação dos mecanismos de cooptação (Shiroma; Moraes. Evangelista, 2002).

Em Lênin (2017) o estado é a parte orgânica da estrutura da sociedade e da reprodução do capital, revelando o caráter de classe das políticas educacionais, é considerado um órgão de dominação de uma classe sobre a outra, pois protege os interesses da burguesia

[...] O estado é o produto e a manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe. O estado aparece onde é na medida em que os antagonismos de classe não podem objetivamente ser conciliados. E

reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis (Lênin, 2017, p.29).

Nesse caso, o Estado está longe de ser uma entidade neutra, como pensava os liberais, mas é uma estrutura de poder e organização burocrática, fator este, que nos leva a discutir essa categoria junto às políticas educacionais, haja vista que precisamos romper com a visão de neutralidade sobre o Estado e as políticas educacionais impostas por ele. Desse modo, percebe-se que o BM e outros organismos nacionais e internacionais, sob a égide do Estado possui forte influências nos processos educacionais existentes nas escolas, desde os dias letivos, ao conteúdo e metodologias trabalhadas pelos professores, em outras palavras, não é somente o professor em sala de aula, mas o Estado também se faz presente na escola, e em toda sociedade.

Após isso, consideramos importante revisitar o entendimento sobre a educação presente no estudo, aqui entendida como processo histórico, inserido na organização da sociedade de acordo com as condições materiais de uma dada época, apropriado e produzido pelos homens (Paro, 2008). A educação é vista como processo dialético e histórico, movido por contradições que refletem as necessidades de cada conjuntura. Ela está intimamente ligada às estruturas políticas, jurídicas e sociais, o que implica que a educação não pode ser discutida de forma dissociada da sociedade e suas organizações. Na escola, os processos educacionais se desenvolvem de maneira sistematizada, com o objetivo de atender às metas da instituição escolar.

Saviani (2020) demonstra que a educação é um fenômeno inerente aos seres humanos e à sociedade, pois os seres humanos se desenvolveram no processo de mediação com ela. Ele aborda que, nas comunidades primitivas, os meios de produção eram apropriados coletivamente pelos homens, que se educavam e educavam os outros. Já nas sociedades antigas e medievais, surgiu uma classe que vivia do trabalho alheio, quando a terra passou a ser propriedade privada. Para essa classe, desenvolveu-se um tipo de educação diferenciada, destinada à minoria e à elite dominante, com a função de preencher o tempo livre de maneira digna. Aos demais grupos, explorados pelos dominantes, restava apenas a educação cotidiana, obtida por meio das aprendizagens no trabalho.

Na sociedade moderna (ou capitalista ou burguesa) a classe dominante (burguesia) detém a propriedade privada dos meios de produção (condições e instrumentos de trabalho convertido em capital, obtida pela expropriação dos produtores. Entretanto, diferentemente dos senhores feudais (nobreza) a burguesia não pode ser considerada uma classe ociosa. Ao contrário, é uma classe empreendedora, compelida a revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda sociedade (Saviani, 2020, p. 11-12).

Nesse processo de aumento do capital, estimulado pela burguesia em detrimento da força de trabalho, o campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria. Dentro dessa lógica de dominação, ser cidadão era participar da vida urbana, ingressar na cultura letrada e ser produtivo e competente. O autor mostra que, para fazer integrar a cultura letrada, demandada pelos membros da sociedade moderna, os indivíduos precisavam se inserir nos processos formalizados e sistemáticos, que ocorriam e ainda ocorrem na escola. Assim, a educação escolarizada tornou-se a principal forma de dominação da educação.

Cabe destacar, nesse debate, o processo histórico acerca da criação das escolas. Fernandez (1989) argumenta que essa instituição foi fundamental para a mudança da forma de trabalho exercida pelos seres humanos, no contexto de exploração da sociedade industrializada, durante a transição da economia de subsistência para a sociedade capitalista. Os proletariados, inicialmente, recusavam-se a trabalhar nas fábricas, pois não estavam acostumados a viver como máquinas, prisioneiros de condições desumanas, submetendo-se ao lucro dos patrões. Para inserir os trabalhadores e trabalhadoras nas indústrias, foi criada uma instituição forte de integração e preparação para o trabalho industrializado, ou seja, as escolas. A função social das escolas, nesse contexto, era de preparar as pessoas para a mão de obra existente no mercado da época, além de diminuir os conflitos e resistência em relação à ascensão do capitalismo (Fernandez, 1989).

Nesse viés histórico, a escola tornou-se palco da classe dominante para manter a conservação de classes. Portanto, é essencial prestar atenção aos projetos educacionais direcionados a ela, a fim de pensar em uma política comprometida com uma visão crítica da sociedade. De acordo com Cury (1979), a educação está inserida numa totalidade, que é histórica e social, permeada por relações de classes em disputa por interesses antagônicos. A partir disso, ao abordar a educação numa realidade concreta e dialética de lutas de classes, percebe-se que esse fenômeno ocorre permeado de contradições. Embora a educação sirva aos interesses da burguesia, ela também está presente para a classe trabalhadora.

Nessa discussão, evidencia-se que, tanto no feudalismo quanto no capitalismo, a educação teve objetivo de enquadrar as novas gerações em um modelo de sociedade. No entanto, em sua contradição, ela também permitiu aos oprimidos o acesso ao conhecimento sistematizado destinado à classe dominante. Assim, como aponta Gadotti (2012), a educação pode ir além da simples adaptação a uma sociedade do capital. Podemos gestar uma educação com caráter emancipador, voltada para a formação de uma sociedade mais justa e mais humanizada. Entretanto, como fazer isso por meio da pesquisa e do trabalho docente nos limites

de uma sociedade opressiva e capitalista? Não há uma receita pronta, mas construir, conhecer e divulgar o conhecimento sobre a realidade, em sua essência, são passos fundamentais para a transformação.

Na realidade social atualmente, segundo Sacramento (2024) afirma que a nova proposta educacional do capital é formar para o “não emprego”, pois não existem mais. Dessa forma, o neoliberalismo transforma educação integral em educação de tempo integral, procurando preencher o tempo do jovem sem emprego com uma matriz distinta da formação parciaisada sob a acumulação fordista/taylorista e/ou toyotista.

Contudo, a educação possui suas contradições, Felipe, Silva e Costa (2021) ao debaterem a dialética presentes na educação, dizem que, ao mesmo tempo, em que ela busca formar sujeitos com base em competência necessárias para a competição no mercado de trabalho, ela também pode fornecer ferramentas fundamentais para despertar o pensamento crítico nos sujeitos. Ou seja, por um lado, a educação se torna um instrumento de uniformização da sociabilidade capitalista, por meio de consensos. Por outro, possibilita a formação de novos consensos, oriundos das ideologias da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a ligação entre economia e educação, a reprodução social e cultural da ideologia hegemônica, não se dá em um cenário harmônico, porque a instituição escolar está inserida em contradições, tensões e conflitos humanos. Dessa forma, a cultura dominante é também questionada, rejeitada e, muitas vezes, alteradas pelas vertentes dos movimentos de resistências e contestação. Isso ocorre porque a educação é um processo dialético: de um lado, ela é utilizada para a reprodução econômica e cultural, e, de outro, serve como instrumento de transformação e lutas sociais (Apple, 1982).

Além disso, a escola possibilita à classe trabalhadora a possibilidade de adquirir e dominar elementos da cultura que foram pensados e sistematizados para servir à classe dominante. Nesse campo complexo da educação, é preciso romper com a ideia que ela é neutra e homogênea, e buscar as contradições ocultas pelo discurso dominante, mas que existem no real, na essência, no concreto, como síntese de múltiplas determinações (Neto, 2011). Ou seja, “[...] a possibilidade de ultrapassar os discursos pedagógicos que ocultam ou escamoteiam o real está na descoberta do caráter contraditório das mesmas relações que esses discursos pretendem encobrir” (Cury, 1979, p. 16).

Nesse contexto, a categoria da contradição é fundamental no estudo acerca das políticas públicas voltadas para a escola, pois reflete interesses antagônicos em relação à educação escolar. Para a classe dominada, a educação precisa “ser capaz de extrapolar a mediação

instrumental do capital sobre a atividade humana, ou seja, de reconhecer a possibilidade de novos consensos sociais para além do disciplinamento alienante do capital.” (Giaretta; Lima; Pereira (2022, p. 739). Em outras palavras, é essencial que nós, enquanto classe oprimida, compreendemos as contradições presentes na educação e as utilize em favor dos nossos interesses, já que a luta de classes é constante.

A tomada de consciência não é espontânea, isto é, a formação da consciência do indivíduo não é inata, exige esforço e atuação de elementos externos e internos ao indivíduo: a educação é um processo contraditória de elementos subjetivos e objetivos, de forças internas e externas (Gadotti, 2012, p.74).

Faz-se necessário criar subsídios e desvendar o fetiche que impede a classe trabalhadora de participar ativamente dos processos políticos, de modo que esta possa se organizar continuamente para a luta, para a participação nas relações de poder e na sistematização das políticas educacionais, que se materializam no chão da escola. Defendemos, aqui, uma educação crítica e comprometida com a classe trabalhadora.

O movimento histórico, político e ideológico presente nessa escrita fornece a base para compreender a presença de políticas públicas educacionais nas escolas do campo, de maneira que se possa perceber as interligações e correlações existentes entre Estado e sociedade capitalista, bem como suas influências em diversos contextos sociais. Torna-se, assim, fundamental buscar a totalidade ao abordar os estudos no estado do Amazonas, considerando que o sentido das coisas é encontrado no conjunto, no todo (Gadotti, 2012). Ou seja, nada é isolado, há sempre relação do particular com o geral, micro e macro, das partes pertencentes a um todo complexo.

Com isso, mesmo que esta análise foque nas políticas educacionais no contexto do campo amazonense, compreende-se que tal movimento não ocorre de maneira isolada do contexto maior da sociedade. As relações políticas e ideológicas existentes na Amazônia são frutos da disputa entre a classe trabalhadora e a classe dominante ao longo da formação histórica da sociedade, que incorpora novos grupos, costumes, valores e conhecimentos. Nesse pano de fundo, discute-se a política curricular brasileira e amazonense, pois as teorias presentes nesses processos influenciam a formação dos sujeitos e da sociedade, seja no campo ou na cidade. O currículo é concebido de acordo com o projeto de formação social. Assim, luta-se por um currículo nas escolas do campo do Amazonas que seja pautado na educação proposta pelos movimentos sociais do campo, com suas diretrizes, princípios e marcos legais que regem a Educação do Campo.

### 3.2. Definições de currículo a partir das teorias curriculares

Ao debater sobre currículo, Silva (2016) recomenda que “todo livro que se preze inicia com uma boa discussão sobre o que é currículo”, o que torna relevante considerar esse ponto destacado pelo autor. Trouxemos Thomas Tadeu da Silva para o diálogo sobre currículo porque ele, de maneira sistemática em sua obra *documentos de identidade*, organizou como emergiram os estudos sobre o currículo, de acordo com as teorias curriculares de diferentes épocas. Em seus estudos, é possível identificar três grandes teorias: **tradicional**, **crítica**<sup>14</sup> e **pós-crítica**, cada uma com suas características e definições de currículo. Porém, destacamos que temos divergências epistemológicas e conceituais com o Silva, onde existirão momentos na discussão, que vamos recorrer a Demerval Saviani (2008) e Newton Duarte (2004) para fazer as mediações dessa análise.

Além disso, o estudo parte do pressuposto de que as ações dos homens se tornam histórias, ideologias, memórias, influenciando concepções de mundo, lutas e gerações futuras. Nesse sentido, objetiva-se trazer os mais recentes aspectos históricos e as discussões existentes sobre o currículo a partir do século XX. Este período e essa discussão são consideradas difíceis de delimitar, pois abrange diversas influências e interferências em seu processo de construção. Sabemos que, dentro dos limites desta dissertação, não será possível abordar todas essas questões, mas pretendemos contribuir para o enriquecimento desse debate.

Para além da concepção do currículo, buscamos mostrar como ele aborda os conhecimentos a serem ensinados nas escolas, uma vez que é dessa orientação que emerge as diferentes teorias e epistemologias, cada uma delas possui seus aspectos, objetivos, métodos, posicionamentos e gera consequências políticas, ideológicas e identitária.

As definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definidos pelos diferentes autores e teorias (Silva, 2016, p. 14).

---

<sup>14</sup> Segundo Duarte (2004) é preciso diferenciar o que Silva (2016) chama de *pedagogia crítica* e Saviani (2008) define de *Pedagogia Histórico – Crítica* pois são concepções diferentes de análise sobre o currículo, têm fundamentações epistemológicas distintas e autores diferentes.

A definição de currículo depende do que determinada teoria entende sobre o que ele é. A escolha da teoria que indica os processos curriculares, os conhecimentos a serem ensinados, a escolha de métodos e retiradas de outros, já que o currículo reproduz nos sujeitos seus interesses e objetivos de formação humana, social, política, identitária.

Malanchen (2014) aborda o estudo da história do currículo entrelaçado aos processos de sua elaboração, interpretação, implementação e avaliação. Todos esses aspectos são fundamentais na discussão curricular, uma vez que o currículo está intimamente ligado à história geral da educação no Brasil e no mundo. Portanto, é preciso ir além da simples evolução do termo currículo, mas compreender as funções e implicações atribuídas a ele, em certo contexto histórico, político e social, que reverbera diretamente no educacional.

Soares e Costa (2021) ressaltam que conhecer as teorias que fundamentam os estudos, formulações, construções e desconstruções sobre o currículo é crucial para compreender os determinantes políticos e sociais que penetram o cotidiano escolar, orientados pelas diferentes perspectivas curriculares. Essas teorias buscam formar diferentes tipos de sujeitos e escolas. Por muito tempo, o objetivo dessas teorias foi a manutenção do *status quo* da sociedade, conservando a relação de dominantes e dominados, além de reproduzir e naturalizar as desigualdades sociais decorrentes da exploração da força de trabalho pelos detentores dos meios de produção.

Ao investigar a história da educação, percebemos que os primeiros estudos sobre currículo foram desenvolvidos sob a perspectiva da *Teoria Tradicional*, que considerava o currículo algo neutro, meramente organizativo e técnico, para formar trabalhadores adequados a certos comportamentos e aos modos de produção. Essa ideia conservava e reproduzia a estrutura social, pois não promovia a transformação, nem questionava as formas dominantes de conhecimento, as quais eram vistas como naturais (Malanchen, 2014, Zwirtes, 2020). Logo, os processos educacionais eram realizados de maneira conservadora e acrítica.

Em 1918, o termo *currículo* foi introduzido nos Estados Unidos, por meio da obra de John Franklin Bobbitt (1876-1956), com o título *The Curriculum*. Esse livro foi escrito em um período em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais buscavam interferir na educação de massas nos EUA, de maneira que esta atendesse objetivos particulares (Silva, 2010). O campo do currículo ganhou destaque durante a Revolução Industrial, quando se tornou necessário reorganizar a educação para formar sujeitos de acordo com as necessidades das indústrias. O currículo, então, foi organizado sob o viés da teoria tradicional com o objetivo de

responder às demandas da escolarização em massa e às questões problematizadoras que surgiram nesse contexto.

O que deve estar no centro do ensino: saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as existências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (Silva, 2010 p. 22).

No contexto de discussão sobre o currículo e suas implicações históricas, a concepção de que a escola deveria ser organizada de maneira semelhante a uma empresa é uma perspectiva predominante até meados do século XX. O currículo era estruturado com base em princípios de eficácia e eficiência, ligados à administração científica de Frederick Taylor (1856-1915), e se alinhava ao taylorismo e no fordismo. Esses métodos geraram um currículo que seguia uma lógica, na qual os indivíduos eram moldados para pensar e agir conforme as necessidades do modo de produção capitalista (Malanchen, 2014).

Essa abordagem também exigia que especialistas em currículo realizassem diagnósticos sobre as habilidades demandadas pelo mercado de trabalho. A partir disso, eram elaborados currículos que facilitavam o desenvolvimento dessas competências, enquanto instrumentos de avaliação eram criados para verificar se os estudantes haviam assimilado o conteúdo ensinado. Conforme Apple (2008), nesse período o interesse em torno do currículo se concentrava no controle social, com planejamento dos processos educacionais e avaliações metódicas que submetiam a educação escolar aos princípios mercadológicos. O objetivo era formar indivíduos prontos para se enquadrarem no sistema produtivo, ou seja, a educação era direcionada para atender às necessidades do trabalho na vida adulta.

A orientação proposta por John Bobbitt (1876-1956) consolidou uma vertente predominante na educação estadunidense até o final do século XX. A ideia central dessa orientação estava focada na eficiência econômica e na formação de indivíduos que se adequassem ao mercado de trabalho. Contudo, essa perspectiva encontrou resistência em teóricos como John Dewey, que defendia uma educação mais democrática e baseada nas experiências de vida dos estudantes. Para Dewey, o currículo deveria focar na resolução de problemas sociais e contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, não se limitando apenas à formação de trabalhadores para o mercado industrial (Malanchen, 2014).

A partir dessa discussão, podemos observar que a teoria tradicional de currículo, apesar de ser inovadora em certos aspectos organizativos, conservava a estrutura social, reproduzindo as desigualdades e consolidando o poder das elites. No Brasil, na década de 1920, nomes como

Anísio Teixeira e Lourenço Filho trouxeram essas ideias para o cenário educacional brasileiro, ajustando-as ao contexto da educação nacional e à lógica da Escola Nova. No entanto, conforme Saviani (2008), mesmo com um discurso de democratização, a essência dessa pedagogia ainda perpetuava as desigualdades sociais, aprimorando o ensino das elites enquanto relegavam um currículo mais fraco às classes trabalhadoras.

Na década de 1960, surgem movimentos sociais que questionam a neutralidade e o conservadorismo da educação, criando as bases para as teorias críticas do currículo. A teoria crítica do currículo, em oposição à tradicional, enxerga a educação como um instrumento de dominação ideológica. Ela levanta questões sobre quem define o currículo e quais interesses ele serve, apontando para o seu papel na reprodução das relações sociais vigentes. No entanto, Saviani (2008) argumenta que essas teorias críticas, muitas vezes, enfatizam apenas o caráter reprodutivista da educação, sem oferecer alternativas concretas para mudanças sociais e educacionais.

Por fim, teóricos como Louis Althusser, em *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, argumenta que a escola atua como um aparelho ideológico, selecionado, excluindo e reproduzindo ideologias que fazem com que os indivíduos aceitem as estruturas sociais capitalistas como naturais e inevitáveis. Assim, a função básica da educação, segundo a perspectiva crítico-reprodutivista, é a reprodução da sociedade e das relações de poder existentes (Saviani, 2008).

Desse modo, o caráter dialético, que nós vemos na educação, como forma também de superação e mudanças, fica oculto nesta corrente, não deixando alguma proposta pedagógica, ou apontamentos para transformações, evidenciando apenas a lógica de reprodução dos interesses do capital. Na perspectiva da teoria crítica-reprodutivista, a função básica da educação é a reprodução da sociedade (Saviani, 2008).

No debate sobre a reprodução das relações sociais e o papel da escola na manutenção das desigualdades, Bowles e Gintis introduzem o conceito de *correspondência*, que estabelece uma conexão entre as relações sociais escolares e as relações no ambiente de trabalho. Para esses autores, a escola não apenas transmite a ideologia dominante através do currículo explícito, mas também forma indivíduos preparados para desempenhar os papéis sociais necessários no sistema capitalista, moldando trabalhadores adaptados às necessidades de diferentes ambientes de trabalho. A escola, ao espelhar o local de trabalho, forma líderes para cargos de chefia e subordinados obedientes para a produção, contribuindo para a reprodução das hierarquias e estruturas capitalistas (Silva, 2020; Malanchen, 2010).

Além disso, os teóricos franceses Pierre Bourdieu e Jean- Claude Passeron, oferecem uma crítica semelhante à reprodução social, mas com ênfase no viés cultural. Para esses autores, a educação atua como um instrumento de reprodução da cultura dominante, onde o currículo reflete os interesses e valores dos grupos dominantes. Eles argumentam que a escola privilegia os códigos culturais das classes dominantes, excluindo os que não têm acesso a esse universo cultural. O conceito de *capital cultural* introduzido por Bourdieu refere-se aos conhecimentos, habilidades e disposições culturais que são valorizados e recompensados no sistema escolar, favorecendo aqueles que já estão imersos na cultura dominante. As crianças oriundas das classes trabalhadoras, que não compartilham dessa cultura, encontram mais dificuldades na escola, o que perpetua a exclusão e a desigualdade social (Malanchen, 2014; Silva, 2010).

Segundo Gadotti (2012), essa estrutura educacional é discriminatória e elitista, favorecendo a classe burguesa e reprovando, muitas vezes, o filho do trabalhador, não por falta de capacidade, mas por falta de acesso às ferramentas e ao ambiente estimulador adequados. A escola, ao favorecer os códigos culturais das elites, continua a perpetuar um sistema que mantém as classes populares em níveis mais baixos de escolarização e acesso limitado ao ensino superior.

Portanto, segundo Saviani (2008), dentro dessa perspectiva crítica-reprodutivista, a escola, ao invés de atuar como espaço de emancipação e igualdade, funciona como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, culturais e econômicas, mantendo o *status quo* da sociedade capitalista. As elites intelectuais continuam a dominar o campo educacional, enquanto as classes populares lutam para completar a Educação Básica, enfrentando inúmeras barreiras que limitam seu acesso à educação superior (Gadotti, 2012).

Destacamos que algumas críticas ao modelo de educação feita pelos críticos-reprodutivista é pertinente, pois há processos que ocorrem dentro do sistema educacional de maneira oculta, com fetichismo, porque aparece no imediato como natural, hegemônico, não aparece como realmente é, ou seja, esconde a arbitrariedade, imposições, exploração, como mostra Gadotti (2012) a classe dominante tem uma ciência, uma cultura e uma educação que são dominantes, porque ela é a classe economicamente dominante.

É importante deixar entendido, que ao ver essa realidade pela lógica da reprodução, temos divergências epistemológicas com essa corrente, pois realizamos nossas análises, nossos movimentos, numa realidade material, que é histórica e dialética, do contrário, não faria sentido escrever essa dissertação, tampouco vivenciar esse processo formativo. Em síntese, as teorias crítico-reprodutivista compreendem a educação a partir dos condicionantes sociais, porém não

veem ou apontam transformações para os problemas existentes na sociedade, chegando à conclusão de que a educação apenas reproduz o *status quo* (Saviani, 2008).

No tocante, em 1973 a *I conferência sobre o currículo* realizada em Nova York, marcou um ponto de virada significativo no campo dos estudos curriculares, dando origem ao movimento conhecido como *reconceptualização*. Este movimento surgiu como uma resposta crítica às abordagens tradicionais de currículo, contra os modelos técnicos dominantes, à compreensão de currículo apenas como algo burocrático, neutro, mecânico e técnico, buscando questionar e transformar como o currículo era entendido e praticado. A reconceptualização foi liderada por importantes nomes como William Pinar, que adotou uma vertente fenomenológica e hermenêutica, e Michael Apple, que trouxe contribuições do neomarxismo e da teoria crítica (Malanchen, 2014; Silva, 2010).

De um lado, estavam aquelas pessoas que utilizavam os conceitos marxistas[...] essas análises enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo. De outro lado[...] a fenomenologia e a hermenêutica, aqui a ênfase não estava no papel das estruturas ou categorias teóricas abstratas (como ideologia, capitalismo, controle, dominação de classe), mas nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares (Silva, 2010, p.38).

Silva (2010) aponta que William Pinar coloca o currículo sob uma perspectiva fenomenológica e autobiográfica, explora o currículo como uma experiência vivida, ao invés de apenas uma estrutura técnica, seu foco está nos significados atribuídos pelos sujeitos. O currículo, deveria ser uma plataforma de reflexão sobre as experiências, envolvendo tanto professores quanto estudantes em sua análise crítica dos significados e práticas que formam a vida cotidiana. Na hermenêutica proposta por Pinar implica na interpretação das experiências educacionais, onde cada sujeito constrói significados a partir da interação com o currículo.

O pensamento de Michel Apple insere-se também no movimento de reconceptualização, trazendo uma análise neomarxista que discute o currículo a partir de uma perspectiva estrutural, que considera a sociedade dividida em classes antagônicas. Para Apple (2008), o currículo é parte de uma estrutura mais ampla de controle social, onde as elites econômicas e políticas exercem poder sobre o que é ensinado e como é ensinado, com objetivo de manter as desigualdades sociais. Para isso, aponta a necessidade de uma educação crítica que desafie as estruturas sociais, no caminho para a conscientização social sobre as forças opressoras que moldam a realidade.

O referido autor, alerta que a relação entre economia e educação não pode ser vista de forma mecânica ou determinada. Ele argumenta não haver uma transposição simples e direta

das dinâmicas econômicas capitalistas para o campo educacional, esse processo é mediado pela ação humana, pelas contradições e resistências de diferentes grupos sociais. Assim, o currículo é resultado de uma luta ideológica constante, onde diferentes grupos sociais tentam influenciar a escolha dos conhecimentos e práticas escolares (Apple, 2008).

No contexto brasileiro, Paulo Freire é um dos teóricos mais influentes no campo da educação, com profundas implicações para o debate sobre currículo, embora ele não tenha elaborado uma teoria específica sobre o tema. Freire (1987) propôs uma pedagogia fundamentada no diálogo e na problematização, rompendo com a lógica tradicional de reprodução social e de educação passiva. Ele criticou o que chamou de educação bancária, onde o professor é o único detentor do conhecimento e os alunos são meros receptores passivos. Nesse modelo, os estudantes são alienados de sua própria realidade e recebem o conhecimento de forma acrítica, sem questionar as condições sociais desiguais em que vivem.

Freire (1987) defende uma educação libertadora e humanizadora, onde os educando não apenas recebem o conhecimento, mas são incentivados a criar e recriar saberes em uma relação dialógica com o educador. A relação entre professor e estudante, nesse caso, é de mão dupla, onde ambos aprendem e ensinam. Os conteúdos do currículo, devem partir das experiências culturais e cotidianas dos sujeitos, sendo problematizados a partir dos chamados temas geradores, que emergem das vivências concretas dos sujeitos.

A proposta freireana coloca o currículo como ferramenta de emancipação social, ao permitir que os oprimidos tomem consciência crítica de sua situação e lutem por sua transformação. Freire (1987) enxerga o currículo como parte do processo maior de conscientização e transformação social, onde o conhecimento não é algo a ser imposto, mas construído coletivamente.

No tocando, Michel Young, no contexto da Nova Sociologia da Educação (NSE) também contribui para o debate curricular, na Inglaterra, desenvolve suas análises críticas sobre o currículo a partir de uma perspectiva sociológica. Ele buscou entender como o conhecimento e o currículo estão ligados às estruturas macrossociais. A NSE critica o currículo tradicional por desconsiderar as dinâmicas de poder e desigualdade que moldam a seleção do conhecimento escolar, Young procurava desenvolver uma sociologia que oferecesse formas de conscientização e compreensão crítica, conectando ao contexto social mais amplo, ele desafia a ideia de que o conhecimento transmitido na escola é neutro ou objetivo, pelo contrário, a seleção do conteúdo curricular reflete interesses e relações de poder presentes na sociedade (Malanchen, 2010).

Em síntese, Young mostra que o *status* de quem tem o poder manda e desmanda na inserção e exclusão dos conhecimentos, de disciplinas no currículo, por isso, teceu críticas aos conhecimentos científicos estabelecidos como objetivo, haja vista, que a hierarquização de saberes contribuía para as desigualdades sociais. Young, permitiu que as discussões sobre o currículo se expandissem para além das questões puramente pedagógicas, trazendo à tona uma análise crítica mais profunda sobre como o currículo é construído e como ele serve para legitimar e perpetuar as estruturas de poder.

Nesse contexto da sociologia crítica da educação, que se desenvolveu na Inglaterra a partir dos anos 1970, um dos principais teóricos a ganhar destaque foi Basil Bernstein, especialmente por sua abordagem sobre o papel da linguagem e dos processos comunicativos no currículo escolar. Bernstein abordou como o conhecimento transmitido na escola é mediado por três processos fundamentais: Currículo, Pedagogia e Avaliação.

O currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento, e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado (Silva, 2010, p. 71).

Em resumo, esses três elementos estão intrinsecamente ligados ao controle social, cuja função é regular o acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, ao poder dentro da sociedade, uma vez que, para Bernstein, a relação entre poder e controle na sociedade determinada que tipos de conhecimentos serão valorizados e quem terá acesso a eles (Silva, 2010). Em outras palavras, o currículo, a pedagogia e a avaliação não são neutros, mas refletem dinâmicas de poder que operam na sociedade. Quem detém o poder de definir o que é conhecimento válido também influencia quem será incluído ou excluído do acesso a esses conhecimentos.

A partir da exposição das principais teorias sobre o currículo, torna-se entendido que é fundamental adotar uma posição crítica em relação às discussões desse campo, compreendendo os processos históricos de lutas e resistências que moldam essas teorias. Essas relações de poder e interesses de classes antagônicas influenciam diretamente a formulação de políticas curriculares, que muitas vezes refletem as necessidades e os valores das elites dominantes em vez de priorizar as demandas das classes populares.

No contexto da Educação do Campo, é vital que o currículo seja orientado para dialogar com a realidade dos povos do campo, respeitando suas especificidades e promovendo uma abordagem crítica e emancipadora. Essa concepção do currículo está intimamente ligada à luta de classes e à necessidade de resistir aos processos de opressão e exclusão impostos pelas

estruturas capitalistas, que tendem a padronizar o conhecimento e a educação de forma a beneficiar as classes dominantes.

As teorias curriculares deixam explícito que o currículo não é neutro; ele se dá em meio a disputas entre diferentes sujeitos e instituições, incluindo forças públicas e privadas, cada uma com seus próprios interesses. Isso fica evidente na política curricular brasileira, especialmente no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC tem sido criticada por silenciar vozes importantes, como as de movimentos sociais, professores e consultas públicas, em favor do interesse de grupos empresariais e instituições privadas, que moldam a educação de acordo com suas próprias agendas e objetivos econômicos (Lopes; Macedo, 2010).

Portanto, ao considerar o currículo como uma ferramenta de controle e poder, é necessário questionar quem está envolvido na construção curricular e quais interesses estão sendo atendidos. Somente ao reconhecer essas dinâmicas podemos avançar em direção a uma educação que não seja submissa às forças do mercado, mas que promova a autonomia e a emancipação dos sujeitos, especialmente dos mais marginalizados.

O Silenciamento sobre a diversidade – categoria como, por exemplo, sexualidade, classe social, luta de classes, identidade de gênero, movimentos sociais, população do campo, povos indígenas, quilombolas e outras, sujas questões são quase invisíveis-, indicando a objetivação de uma formação humana incompleta – silenciamento que revelou a estratégia de incorporar à BNCC os objetivos do Projeto de Lei (PL) Escola Sem Partido, derrotado na Câmara dos Deputados no mesmo período (Santos, 2020, p. 406).

O currículo, como exposto, é um território de disputas, permeado por conflitos de poder e interesses diversos. Ele vai muito além da simples organização dos componentes curriculares; abrange as relações de poder que influenciam a estrutura do sistema educacional e o desempenho escolar. Para Lopes e Macedo (2010), o currículo se apresenta como um campo intelectual, onde os sujeitos envolvidos possuem diferentes capitais sociais e culturais, resultando em conflitos e influências sobre os processos educativos e as propostas curriculares.

Essas disputas refletem as relações de poder econômico e social na sociedade mais ampla. Segundo Apple (2008), a capacidade de um grupo transformar seu conhecimento em conhecimento universal depende diretamente de seu poder no campo político e econômico. Nesse sentido, o currículo escolar não é neutro: ele nasce sendo moldado fora dos muros das escolas, por instituições interligadas a estruturas ideológicas, econômicas e sociais que (re) produzem as desigualdades sociais. Portanto, compreendê-lo é fundamental para identificar as

contradições e buscar uma educação que esteja a serviço da classe trabalhadora, em vez de continuar sendo um instrumento de dominação.

O currículo, como núcleo da escola, desdobra-se nas diversidades presentes no sistema educacional, cada um com suas especificidades políticas, ideológicas e sociais. Isso torna o currículo um verdadeiro *território de disputa* (Arroyo, 2013), especialmente quando pensamos nas diferentes áreas de ensino, como Educação indígena, Ensino Médio, EJA, Educação do Campo. Cada uma dessas áreas possui sua própria estrutura pedagógica e interesses de poder, tornando essencial a análise crítica e a reflexão sobre como o currículo atende (ou não) às necessidades de grupos marginalizados e excluídos.

A disputa pelo currículo é, portanto, uma luta por quem tem o poder de definir quais conhecimentos são válidos e quais vozes são ouvidas no processo educacional. Isso inclui o enfrentamento das desigualdades históricas e a busca por uma educação mais inclusiva e equitativa, que atenda às necessidades e à realidade das diferentes comunidades e grupos sociais (Arroyo, 2013).

Portanto, se devemos entender por que o conhecimento de apenas alguns grupos foi primeiramente representado nas escolas, precisamos ver os interesses sociais que em geral orientaram a seleção e a organização do currículo (Apple, 2008, p. 97).

Devido às invisibilidades históricas presentes no campo da política educacional e do currículo, os coletivos sociais têm se organizado em movimentos e lutas para que suas realidades sociais, políticas e econômicas sejam reconhecidas e integradas nos marcos legais que orientam a educação. Esses grupos buscam corrigir as distorções de forças e materializar seus interesses nas políticas e legislações que guiam os processos educativos nas escolas (Arroyo, 2013, 2014).

O currículo, como campo de conhecimento, está sempre atravessado por tensões, contradições e disputas epistemológicas. Um exemplo disso é a BNCC e seus reflexos nos referenciais curriculares regionais. Nesse cenário, é crucial adotar uma postura crítica, com o objetivo de fundamentar políticas de formação que atendam não apenas às demandas do sistema capitalista, mas também às necessidades dos sujeitos do campo. A luta é pela construção de uma sociedade mais justa e humanizada, em que o pensamento crítico seja cultivado e a igualdade social, seja perseguida.

Compreender o currículo como resultado de uma política curricular que emerge das correlações de forças antagônicas e dos interesses do Estado capitalista nos leva à discussão sobre a atual política curricular brasileira e suas repercussões nas diferentes regiões do país. O

estudo dessas múltiplas determinações, especialmente nas escolas do campo do Amazonas, revela como as tensões entre interesses urbanos e rurais se manifestam no currículo.

A Educação do Campo assume uma importância central nesses debates, pois o movimento social que a sustenta defende que as ações educativas dirigidas às escolas do campo devem nascer da sua realidade e das demandas da classe trabalhadora do campo. Isso contraria a lógica tradicional, na qual as políticas educacionais foram pensadas para as cidades e apenas transportadas para o campo sem considerar suas particularidades. A inversão dessa lógica é fundamental para garantir que o currículo atenda às especificidades econômicas, culturais e sociais da vida no campo, promovendo uma educação que respeite e valorize as vivências dessas comunidades.

### 3.3. Contextualizando a atual política curricular brasileira

O currículo é um espaço dialético de relações de poder e tensões, construído por influências políticas, econômicas, ideológicas que permeiam a organização social da sociedade. Ele possui objetivos, disputas e conflitos de classes. Como analisa Arroyo (2013), o currículo é um território de disputa, debates e interesses, por onde transitam os conhecimentos escolares, o processo de formação, a organização do trabalho do professor, as avaliações e objetivos educacionais, logo se torna o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola.

Essa disputa política, ideológica e de manifestações de forças antagônicas está presente no âmbito escolar (Malanchen 2014). Por isso, é preciso assumir uma posição de luta e construir um currículo sob o viés da Educação do Campo, emancipador e contra-hegemônico. É fundamental discutir os processos históricos e as tensões existentes na atual política curricular brasileira, em especial a *Base Nacional Comum Curricular*, que se aplica às escolas do campo, tanto por meio de seus referenciais curriculares, quanto através de seus textos na íntegra.

Nesse sentido, ao discutir a política curricular brasileira, identificamos que sua formulação reflete os interesses do poder econômico, político, ideológico, que orientam a construção do currículo das escolas, seja no campo ou na cidade, em diferentes níveis e etapas de ensino. Na busca por compreender essa história, Lopes e Macedo (2010) pontuam que, na década de 1920, surgiram as primeiras preocupações com o currículo em território nacional. Até a década de 1980, os estudos nessa área eram predominantemente influenciados por teorias americanas, centrando-se em modelos, em sua maioria de cunho funcionalista, resultantes de um acordo bilateral entre os governos brasileiro e norte-americano para o uso e apropriação das teorias.

Malanchen e Santos (2020) discutem as influências das reformas do Estado no Brasil a partir de 1990, que buscavam adequar o sistema educacional às exigências do sistema produtivo capitalista, ajustando as instituições escolares às demandas mercadológicas.

Com o discurso de colocar a escola em sintonia com as mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas, o que se colocou em prática foi um intenso processo de formatação da escola segundo os moldes impostos pela lógica do capitalismo do fim do século XX e no início do século XXI de acordo com o ideário neoliberal (Malanchen; Santos, 2020, p. 3).

É possível compreender como a conjuntura de uma determinada época influencia as relações sociais e culturais, bem como a construção de políticas públicas. As mudanças econômicas e os modos de produção da sociedade reverberam no contexto das reformas educacionais impostas pelo Estado, levando as mudanças a alterações na organização curricular das escolas para que seus conteúdos e processos educativos se adequem às transformações sociais.

Nesse contexto, ao debater a educação no cenário atual, é imprescindível considerar as influências das políticas públicas que emergiram a partir da década de 1990, um período de avanço significativo nos investimentos educacionais. Porém, é preciso haver uma compreensão crítica acerca desses processos e das formas de produção, além da interferência do Estado, já que essas mudanças decorrem da implementação dos interesses neoliberais no campo da política brasileira.

Conforme Gentili (1997), as políticas neoliberais buscam diminuir o papel do Estado, considerando que sua intervenção na iniciativa privada pode limitar a inovação e a competitividade, elementos fundamentais para o crescimento econômico. Desse modo, sob essa vertente, o Estado está em crise, necessitando de uma reestruturação orientada pelas leis do mercado, de maneira que seja possível superar sua queda econômica.

O neoliberalismo caracteriza-se pela ênfase nos direitos individuais à propriedade privada e ao livre comércio, combinados a um conjunto de ações políticas e econômicas de interesses capitalistas. Esse modelo limita a participação do Estado na economia, atuando na esfera privada, apenas quando necessário, agindo como regulador das medidas. Conforme Schlesener (2016), o neoliberalismo é uma nova política econômica, concebida para superar a crise do capitalismo da década de 1970, a partir de um conjunto de medidas iniciadas na Inglaterra e Estados Unidos:

Estenderam ao restante do mundo, salienta-se que o mercado se libere de toda regulamentação vinda do Estado, esse, por sua vez, deve instaurar um processo de reforma que incluam medidas fiscais de controle da dívida pública e de investimento econômico, reduzindo impostos sobre altos rendimentos e

grandes propriedade, crie medidas que possibilitem privatizar empresas estatais voltadas a atividade infra estruturais e de segurança (como energia, exploração de recursos naturais não renováveis), bem como os serviços públicos (saúde, educação, previdência), transferindo responsabilidade sociais para o setor privado (Schlesener 2016, p. 40).

Essas ações penalizaram todas as áreas da classe trabalhadora. Como expõe Feitosa (2021), foram medidas desastrosas, incluindo o controle dos sindicatos, a perseguição aos movimentos sociais, os baixos valores salariais, a redução dos serviços públicos, a terceirização, a desvalorização do trabalho e a concentração da riqueza mundial. Na sua tese, é mostrado que as influências do neoliberalismo não se restringem apenas ao âmbito da produção; elas se perpetuam também nas políticas educacionais adotadas pelos países em desenvolvimento, financiadas por organismos internacionais que buscam inserir seus interesses nesse processo. Assim, as políticas educacionais implementadas sob o viés neoliberal, não buscam romper com o sistema capitalista, tampouco entender suas contradições, mas sim garantir o avanço do setor privado em detrimento do público (Feitosa, 2021).

Sob a lógica neoliberal, ocorreram transformações significativas nos sistemas de ensino, que passavam por uma fase de intensa expansão. Essa mudança foram impulsionadas pela pressão do mercado de trabalho, no qual as novas dinâmicas produtivas levaram a reestruturações na forma de organização das atividades econômicas, e também pela atuação dos movimentos sociais organizados, que instigaram e influenciaram as reformas educacionais, promovendo ajustes que refletiam as demandas sociais e as necessidades do setor produtivo (Gentili, 1997).

Conforme Schlesener, Silva e Sandeski, (2020), a classe burguesa apropriou-se da educação como um meio de disseminar as ideologias do sistema capitalista e da doutrina neoliberal. Dessa forma, ao alcançar a classe trabalhadora, a educação é restrita à instrução técnica e à preparação exclusiva para o mercado de trabalho. Esse processo muitas vezes resultava na desconsideração das reivindicações dos movimentos sociais, que reivindicam o acesso a conhecimentos que promovam a formação humana e crítica. Nesse contexto, Borges (2016) destaca que a educação se tornou também um dos mecanismos de sustentação da ideologia do Estado burguês. Sob a ótica dominante, a educação contribui apenas para manter o *status quo* da sociedade. Vista como aparelho ideológico, torna-se alvo de políticas voltadas para a conservação das classes sociais tanto no campo quanto na cidade.

Desse modo, a escola, em certa medida, contribui para a manutenção e ampliação das desigualdades sociais por meio de suas práticas curriculares, avaliativas e pedagógicas. Embora

haja uma relação entre educação e economia, essa conexão não é meramente mecânica, reprodutivista ou determinista, pois a realidade educacional também é uma realidade social, logo, dialética. Esse contexto obriga as classes dominantes a criar mecanismo que estabeleçam consensos com as classes populares, de modo a tornar seus pressupostos ideológicos hegemônicos. Esse processo não é natural ou automático, mas ocorre de forma contínua em várias instâncias sociais, sendo a escola apenas uma dessas instâncias (Apple, 2008).

Para Mota-Junior e Maués (2014), as políticas educacionais nos países periféricos têm sido orientadas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), há aproximadamente duas décadas. Essa orientação busca, segundo os autores, responder, dentro dos limites do campo educacional, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou ser vista como uma fonte econômica a ser explorada e uma importante aliada na formação de uma reserva de trabalhadores preparados para as novas exigências do estado capitalista.

Os percursos das reformas educativas em certos contextos são fortemente influenciadas pela globalização econômica e pelas diretrizes de organismos internacionais que difundem seus interesses ideológicos, incluindo os princípios neoliberais, visando manter a produção e reprodução das relações sociais vigentes por meio da aplicação desses princípios e das leis de mercado na Educação Básica (Aranha; Oliveira, 2017). Dessa forma, a política educacional neoliberal, financiada em parte pelo Banco Mundial, introduziu de maneira sistemática seus valores e interesses na escola, utilizando uma retórica progressista para subordinar o sistema educacional às leis e demandas do mercado brasileiro e internacional.

O Banco Mundial deixa evidente sua visão de homem e de educação ao propor a preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho, enxergando o ser humano como um produtor de mercadoria, funcional para a geração de mais-valia ao capital. Nesse sentido, o indivíduo deve ser formado por um sistema capaz de lhe proporcionar informações e socialização condizentes com as exigências do mercado; essa função é atribuída à educação (Branco, 2017). Com isso, torna-se evidente que o BM e outros organismos internacionais, sob a égide do Estado, exercem grande influência nos processos educacionais das escolas, afetando desde a organização dos dias letivos até o conteúdo e as metodologias trabalhadas pelos professores. Esses organismos passaram a promover políticas que incentivavam os países subdesenvolvidos a reformar o Estado, oferecendo-lhes apoio financeiros e técnicos. Assim,

além do professor que atua na sala de aula, o Estado também se faz presente, influenciando a escola e, por extensão, toda a sociedade.

Observa-se, então, que as políticas públicas de educação se alinham cada vez com as demandas de um mercado que atribui à escola a função de atender interesses privados, orientando a formação escolar exclusivamente para atender os objetivos do capital, seja em contextos de emprego ou desemprego. No Brasil, essa agenda ganhou maior destaque durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que, com o propósito de *modernizar* o país, implementou reformas no aparelho estatal e nas políticas vigentes para superar a crise econômica e inserir o país na economia globalizada. Essas mudanças levaram à abertura das importações e à privatização de empresas estatais (Aguiar, 2019).

Gentili (1997) destaca que as reformas educacionais implantadas pelos governos neoliberais, apresenta coerência em dois aspectos principais: o primeiro refere-se à implantação de mecanismo de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais; o segundo, à necessidade de alinhar e subordinar a produção educacional às exigências definidas pelo mercado de trabalho. Essa abordagem resulta em uma formação parcial e superficial, desprovida dos conhecimentos históricos essenciais aos processos de emancipação dos estudantes em formação.

FHC foi sucedido por Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), que foi eleito em 2002. Embora sua administração também tenha sido influenciada por ideais neoliberais, o governo Lula integrou parte das reivindicações dos movimentos sociais do campo e da cidade, desde que essas demandas não entrassem em conflito com as políticas macroeconômicas com as quais o governo estava também comprometido, adaptando-as à agenda política neoliberal (Lima, 2014). Contudo, esse governo se destacou por implementar políticas de distribuição de renda, incluindo um aumento de 52% no salário mínimo durante seus oito anos de governo. Essas ações contribuíram para a redução da desigualdade social, impulsionadas pelo aumento dos gastos sociais e pela ampliação de programas sociais, como o Bolsa Família e o Minha Casa Minha Vida, entre outras políticas importantes ao povo brasileiro (Pochmann, 2017). Ou seja, a gestão de Lula criou espaços institucionais para os movimentos sociais, mas também atendeu os interesses da classe burguesa, como forma de garantir a governabilidade.

Aguiar (2019) aponta que, no final do governo Lula, a crise financeira de 2008, considerada a maior desde 1929, afetou profundamente a economia global, impactando a sucessão de seu governo e a presidência de Dilma Rousseff, a primeira mulher a ocupar o cargo

no país, a partir de 2011. Dilma deu continuidade às políticas públicas, mas enfrentou diversas dificuldades políticas e econômicas. Apesar disso, conseguiu sua reeleição em 2014, embora suas ações tenham descontentado as elites do país, que intensificaram as críticas ao seu governo. Em razão do agravamento da crise política, a presidente foi destituída em 31 de agosto de 2016 pelo Congresso Nacional, em meio a um debate controverso sobre sua condenação por crime de responsabilidade, relacionado a supostos atos de evasão fiscal, o que gerou diversas manifestações e discussões contrárias e favoráveis ao processo de afastamento, considerado por muitos como um golpe.

Com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, encerra-se um ciclo de poder, iniciado 2003, com políticas públicas permeáveis às demandas da sociedade civil, e retomam-se, com o governo Michel Temer do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), as linhas mestras do projeto político neoliberal interrompido pela vitória eleitoral do presidente Lula da Silva (Aguilar, 2019, p. 4).

Nesse contexto, sob o ideário das reformas conservadoras implementadas pelo Governo ilegítimo de Michel Temer (2016-2018), que governou apenas para a elite dominante do país, diferente de Lula e Dilma, a BNCC ganha destaque nessa conjuntura e se aproxima da lógica instrumental e tecnicista de formação humana, mesmo diante de manifestações contrárias ao seu processo de constituição. Assim, torna-se evidente a presença dos ideais capitalistas de formação humana, em que a produtividade é considerada mais importante que a emancipação política e social.

Desse modo, compreendemos que as políticas públicas não emergem de maneira abstrata ou aleatória; são resultados de um processo dialético entre o Estado, seus aliados e os movimentos sociais existentes na sociedade. Elas não surgem por acaso ou por bondade do poder público, mas são sínteses de lutas, conflitos e resistências de classes antagônicas. Os dominantes, por sua vez, utilizam sua vantagem para consolidar suas forças, uma vez que nunca irão propor ou favorecer algo que contrarie seu poder. É essencial ter uma concepção crítica para compreender os limites impostos na luta por uma educação emancipadora, na busca por questionamentos, indagações e criticidade em relação ao que chega à escola, bem como na construção das políticas.

Nesse sentido, a concepção de educação pautada no neoliberalismo, ao se materializar nas escolas do campo, incentivará a competição e o individualismo. As iniciativas vinculadas a essa lógica de pensamento propagam a ideia de que a educação é a solução para todas as mazelas sociais existentes na realidade. Além disso, argumentam que os investimentos nessas instâncias reduzirão a pobreza, o desemprego e a baixa escolarização, porém, esse discurso

camufla os interesses de manter a classe trabalhadora apenas como reserva de mão de obra, e cada vez mais apartada do Estado.

### 3.4. A influência dos princípios neoliberais na construção da base nacional comum curricular

A estrutura organizacional da sociedade civil se dá sob o viés do Estado, permitindo que a classe dominante exerça suas influências por meio das organizações existentes no convívio social, como a mídia, escolas e igrejas. Dessa forma, promove-se nesses espaços o consenso da sociabilidade burguesa, naturalizando a exploração da força de trabalho, o abandono de investimentos políticos em áreas sociais carentes e precarização da saúde e da educação, tudo legitimado pelas forças dominantes (Gadotti, 2012).

Os grupos dominantes, junto ao Estado, buscam produzir conformismo social em relação à realidade caótica decorrente do capitalismo. Para isso, utilizam os aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1985). A escola recebe instruções das ideologias que visam imbricar o fetichismo da mercadoria nas relações sociais, fazendo com que essas relações ocorram apenas na aparência, no imediato e no acaso, sem problematizações críticas. As ações de enquadramento social, alinhadas ao modo de produção, se manifestam nas políticas educacionais, uma vez que a escola é o espaço de formação onde os sujeitos passam maior parte do tempo, absorvendo conhecimentos intencionais escolhidos por meio de uma teoria do currículo.

Desse modo, ao discutir os debates atuais da educação, que são vistos como um processo histórico e dialético neste estudo, é importante lembrar que essa educação é definida a partir das relações sociais de produção em uma sociedade de classes, utilizada para reproduzir ideologias dominantes com o interesse de manter a atual organização social. Não se pode perder de vista a influência do Estado Capitalista e seus princípios neoliberais na construção de política educacional, como a BNCC.

Com isso, torna-se evidente a força do currículo na formação dos sujeitos, o que torna imprescindível analisar a atual política norteadora de currículos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As epistemologias e interesses contidos nela, serão reproduzidos nos currículos subnacionais, como é o caso do Referencial Curricular Amazonense. A BNCC é apresentada como balizadora da qualidade da educação brasileira e uma contribuição para a superação da fragmentação das políticas educacionais, sendo divulgada como necessária para

a melhoria da qualidade do ensino no país (Brasil, 2018). Contudo, os escritos no documento apresentam contradições, pois parecem não considerar as diversidades e desigualdades, existentes nas regiões brasileiras.

No que tange à construção da BNCC, esta emerge das exigências de organismos internacionais e de marcos legais, como a Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Além disso, foram incluídas quatro metas (2, 3, 7 e 15) no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que abordam a construção da base. A BNCC se apresenta como uma política educacional embasada no ordenamento jurídico do Estado Brasileiro, conforme os artigos 205 e 210 da Constituição Federal de 1998, além dos artigos 22, 23, 26, 27, 29 e 32, que indicam a necessidade de um currículo comum com base nacional (Giaretta et al., 2022).

É importante destacar que, historicamente, a burguesia busca manter como hegemonia de seu projeto político, econômico e social. Para isso, não basta dominar o mercado; é fundamental ter o controle das instâncias sociais, como a escola, tornando o currículo como o centro da imersão de seus interesses.

Na história da educação brasileira, em cada período determinante do desenvolvimento da sociedade, impuseram-se o debate e a disputa em torno do currículo escolar controlada por princípios econômicos, políticos, sociais e religiosos. No período que se segue ao golpe de 2016, emergem ao controle e a forças representativas das classes dominantes, de natureza conservadora, que se impõem sobre o debate que já vinha sendo travado no âmbito do CNE ainda no Governo Dilma, período 2015-2016, em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Santos, 2020, p. 405).

A BNCC, teve sua versão final homologada no ano de 2018 e é um documento de caráter normativo, aprovado pelo Ministério da Educação, com o intuito de nortear a formulação dos currículos nos sistemas e nas redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 2018). Ela define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Apresenta-se como um guia para orientar as propostas pedagógicas das escolas, seja no campo ou na cidade. Assim, ao se fazer presente nas escolas do campo, a BNCC levanta preocupações sobre o tipo de sujeito e de sociedade que a base orienta formar nos territórios rurais.

Na sua divulgação, a BNCC é apresentada como se a implementação de uma base comum nas escolas fosse a solução para os problemas enfrentados no cotidiano educacional, sem tecer crítica ao Estado e suas negligências em relação à educação e aos problemas sociais, especialmente, nas áreas consideradas periféricas. Embora, em sua aparência e apresentação,

aborde o currículo como diverso, na essência, reforça o discurso do currículo único, uma ideologia impulsionada pelo Banco Mundial (BM) e pelas Forças Neoliberais (Amorim, 2019).

A parceria entre Estado capitalista e os princípios neoliberais influenciam as relações existentes nas diversas esferas da sociedade. No campo educacional, esses princípios se refletem na elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Como mostram Azevedo e Reis (2018), ocorre um esvaziamento da formação humana e crítica por trás de projetos cujo interesse é a formação voltada para o mercado de trabalho, como a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, a política nacional de formação de professoras e a defesa da “escola sem partido”.

Segundo Pinto et al. (2019), a BNCC tem sido um projeto desenvolvido em conjunto com um conjunto de propostas neoliberais para a educação, adequando-se às necessidades do sistema capitalista e formando indivíduos competentes para atuar no mercado de trabalho. No documento, competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que atendam às demandas da vida diária, conformidade as exigências do mundo do trabalho (Brasil, 2018). Essa abordagem impõe à escola uma formação que prepara exclusivamente para o mercado, outrora, nem mais isso, haja vista que busca formar sujeitos para empreender a si mesmo.

Branco (2018) expressa a preocupação com o fato de a educação escolar estar subordinada ao sistema de produção e ao mercado, evidenciando a falta de atenção à superação e aos debates sobre questões sociais. Nesse viés, palavras de cunho neoliberal são empregadas no campo educacional, como empregabilidade, competências, eficiência, qualidade e competitividade. Esses termos, embora apresentem um discurso de avanço, camuflam uma desqualificação da escola pública e culpabilizam as pessoas por suas desigualdades e insucessos, retirando do Estado a responsabilidade pelas mazelas sociais e educacionais.

A reboque de Netto (2011) e autores com uma perspectiva crítica sobre a concepção de mundo, a BNCC se relaciona com a totalidade das relações sociais, suas determinações econômicas e políticas, além das contradições existentes nesse processo. Os conceitos aprender a aprender, pedagogias das competências e protagonismo do aluno, imbricados no documento, refletem princípios neoliberais e do modo de produção capitalista, que busca destinar à classe trabalhadora uma formação baseada na reserva de mão de obra mercadológica.

Ao lema *aprender a aprender* presente no documento, é considerado por Martins (2015) como um esvaziamento do conteúdo científico, tanto para os professores, quanto para os estudantes. Em vez de ensinar e discutir a ciência produzida e sistematizada, crítica sobre os

conteúdos acumulados historicamente, o professor prepara seus estudantes apenas para buscar conhecimentos de forma autônoma, facilitando o processo de alienação pelo sistema dominante. Embora a BNCC proclame o protagonismo do estudante na busca pelo conhecimento, sua essência se volta à formação de pessoas alienadas e acríticas. “Esse esvaziamento escolar, fruto de uma concepção burguesa de currículo, se expressa de forma explícita na definição de quais conteúdos, objetivos e finalidades educacionais estarão presentes nos currículos escolares” (Marsiglia et al., 2017, p. 108).

Por conseguinte, o documento afirma ter sido concluído “após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil” no entanto, na sua essência revela que os interesses por trás da sua aprovação são de pessoas externas ao chão da escola, que não conhecem as realidades regionais do Brasil. Esses interesses emergem da ganância mercadológica de empresários e grupos que buscam adentrar o campo educacional para formar mão de obra para o mercado (Rosa; Ferreira, 2018). Além disso, Vasconcelos, Magalhães e Martinelli (2021) afirmam que a base fragiliza o ensino público, com o objetivo de ascender o setor privado.

A primeira versão preliminar do documento, lançada em 2015, mobilizou as escolas localizadas em território brasileiro, para discutir seu processo. Segundo Amorim (2019), a consulta pública ocorreu em julho do mesmo ano, por meio das plataformas digitais, de maneira estratégica, para não perder o teor democrático na constituição das ações direcionadas às escolas. Após essa participação da comunidade, controlada pelo governo, todas as ações para a garantia da implantação do documento foram protagonizadas pela União, visando assegurar suas ideologias na gestão escolar, no material didático e na formação de profissionais, além da avaliação institucional, cuja eficácia dependeria da estreita ligação com as diretrizes propostas no documento (Felipe, Silva e Costa 2021).

As participações na internet se estenderam até março de 2016, resultando em mais de 12 milhões de interações. No próximo mês, em 3 de maio, foi lançada a segunda versão do documento, seguida por 27 seminários realizados nos Estados e Distrito Federal, envolvendo profissionais da educação para debater a versão 2 do documento. E por fim, a terceira versão foi divulgada para debates no segundo semestre de 2017, homologada no final do mesmo ano.

Dessa forma, é perceptível um intervalo reduzido entre o fim da consulta pela internet e o lançamento da outra versão, questionado como se pode analisar as opiniões de 12 milhões de pessoas em tão pouco tempo e já divulgar uma nova versão. As consultas foram realmente consideradas ou apenas serviram para criar uma imagem de democracia nesse processo? Além disso, conforme Amorim (2019), aqueles que não tiveram acesso à internet foram excluídos

desse processo. É pertinente indagar em que medida os responsáveis pela BNCC ouviram os sujeitos do campo, os professores e outros profissionais da educação atuantes em escolas localizadas em áreas isoladas, como muitas comunidades na Amazônia.

A análise de Felipe, Silva e Costa (2021) revela que a ação de protagonismo em relação ao documento está centralizada na União. Os interesses na produção do material didático e na avaliação da implantação da política ficam explícitos no documento, enquanto a escola se limita a utilizar e opinar os materiais, além de realizar as avaliações destinadas à coleta de dados. Percebe-se, portanto, que as participações de caráter progressista e democrático possuem limitações e não foram utilizadas em todos os processos de constituição do documento, contrariando a apresentação de uma implantação e constituição consensual, linear, harmônica, posto na sua aparência.

Portanto, na aparência, a BNCC se propaga como um documento completo e progressista, baseado no consenso entre comunidades e os profissionais da educação, com aval dos entes federados. Apresenta uma visão de futuro em relação aos estudantes, “elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento” (Brasil, 2018, p. 5). Entretanto, ao ser analisada criticamente por intelectuais orgânicos, percebem-se lacunas em seu percurso de consulta e aprovação. Diante disso, faz-se necessário dizer quem são os protagonistas da educação, que foram silenciados no processo de elaboração da base: professores do campo e cidade, gestores, pais, estudantes e as profissionais que formam a escola, não aparecem na essência do documento, bem como pesquisadores que embasam seus estudos em perspectivas críticas, progressistas, de conflito com os projetos impostos pelo sistema aos estudantes das classes populares.

Esse silenciamento é evidente no fato de que a BNCC não considera as desigualdades sociais, digitais e econômicas, assim como a diversidade cultural existente nas regiões brasileiras, especialmente norte e nordeste, além do contexto das escolas do campo. Esses fatores influenciam o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, e apesar de seu discurso idealista de inclusão e superação de desigualdades, as condições materiais existentes vão na contramão disso. Ao se integrar à Política Nacional da Educação Básica, A BNCC afirma:

Contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes a formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta da infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 8).

Percebe-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) almeja padronizar o ensino dos conteúdos com o objetivo de facilitar a aplicação de seus medidores de aprendizagem e distribuição de recursos, o que acaba por segregar ainda mais as escolas que não alcançam índices consideráveis na avaliação nacional. Isso ocorre porque existem diversas nuances materiais que escapam ao campo idealista proposto pelo documento. Assim, “a produção do consenso em torno da BNCC se dá pela via da vinculação entre sua aplicação e a avaliação das instituições escolares, conseqüentemente, a destinação de verbas e a pesquisa” (Felipe; Silva; Costa, 2021, p. 797). Esse modelo ignora que tanto a sociedade, quanto o processo educacional e de ensino-aprendizagem são movidos pela estrutura do modo de produção vigente, que é extremamente desigual, excludente e exploratório, resultando na precarização da “qualidade” do ensino. Segundo o documento:

A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e ainda o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins. (Brasil, 2018, p. 21).

Percebe-se que apenas os casos de sucesso são amplamente divulgados, como se a pesquisa apresentasse apenas os aspectos positivos do processo de implantação da BNCC. Além disso, o documento deixa claro que o MEC apoiará experiências inovadoras relacionadas ao currículo, como se todas as localidades compartilhassem da mesma realidade. Não se consideram as desigualdades econômicas, regionais e sociais, que são fundamentais nesse processo. Isso pode aumentar ainda mais a segregação entre escolas, com base nos índices de aproveitamento dos testes. As instituições que obtiveram melhores resultados, de acordo com esse modelo, servirão de referências e receberão maiores verbas, enquanto as demais terão que lidar com as conseqüências de suas avaliações, gerando uma engrenagem de competição desigual entre escolas.

No que diz respeito à construção da BNCC, a literatura revela a presença de grupos econômicos em sua elaboração. De acordo com Macedo (2014, p.11) os grupos empresariais ligados à constituição do documento são “*Fundação Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras- além da Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, todos pela educação, Amigos da Escola*”. Com isso, fica evidente que a BNCC é influenciada por interesses de agentes públicos e privados, que colaboram em prol da manutenção da divisão de classes e da sobreposição de pensamentos dominantes sobre a classe trabalhadora.

Dessa forma, afirmamos que os únicos beneficiados com essa padronização são o empresariado, a classe dominante e as redes privadas de ensino. A presença desses grupos faz com que a educação se distancie cada vez mais da formação humana e crítica da classe trabalhadora, focando na preparação de estudantes para o mercado de trabalho, para resolver problemas imediatos, para a polivalência (Vasconcelos; Magalhães; Martinelli, 2021). A BNCC atende às relações de mercado e da sociedade, sem o objetivo de formar estudantes capazes de transformá-la.

Arroyo (2013) já abordava o currículo como um espaço político em disputa, caminhando para uma configuração única, em prol dos parâmetros de avaliação nacional e internacional do processo de ensino, seja no campo ou na cidade. Hoje, a BNCC, resulta desse processo histórico de padronização curricular, visando atender às demandas nacionais e internacionais de avaliações e financiamento da educação.

Ao nosso ver, a presença de grupos econômicos, instituições e empresas na construção e implantação da BNCC visa manter a ideologia hegemônica neoliberal na educação. Compreendemos que, nesse contexto capitalista, há a necessidade de preparar jovens para o mercado, mas é essencial que essa preparação seja crítica, capacitando-os a lutar pelos interesses de sua classe e a reconhecer seu papel de resistência, em vez de se tornarem apenas números nas estatísticas do mercado de trabalho, apoiando interesses que vão contra sua própria realidade.

Em suma, este texto foca na apresentação contida na introdução e seus subtópicos da BNCC, com destaque para a materialidade dessa epistemologia nas escolas do campo e sua influência no Referencial Curricular Amazonense. Considera-se que os movimentos sociais dos trabalhadores do campo continuam na luta por uma Educação do Campo, que não corrobora com os princípios neoliberais imbricados na BNCC.

Adiantamos que a BNCC possui vertente contrária à Educação do Campo. O documento enfatiza que, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais devem garantir o desenvolvimento de dez competências gerais (Brasil, 2018). A Educação do Campo, tratada como modalidade educacional na BNCC, possui suas especificidades, interesses, lutas de classe e modos de vida que precisam ser considerados no processo educacional e na construção dos currículos. Não é adequado levar pacotes educacionais prontos para as escolas do campo, sem a participação dos movimentos sociais na elaboração desses materiais. Além disso, a Educação do Campo possui suas diretrizes operacionais e complementares que orientam a Educação

Básica nas Escolas do Campo, conquistadas por meio de lutas que precisam ser respeitadas nesse processo.

É fundamental evidenciar até que ponto o documento BNCC considera ou ignora os aspectos socioculturais e econômicos dos sujeitos envolvidos no processo de formação humana e escolar, para que não se perca de vista a formação crítica e a formulação de projetos curriculares voltados para o contexto do campo, em articulação com os movimentos sociais e com a concepção de Educação do Campo. Historicamente, as políticas curriculares refletem a concepção de mundo da classe dominante, que inferioriza os princípios dos grupos populares, por isso, é necessário demarcar uma posição nesses territórios de disputa que são os processos de reorientação curricular (Lima, 2021).

Corroborando com isso, Malanchen e Santos (2020) analisam que as políticas educacionais curriculares expressam embates no âmbito do Estado e são gerenciadas sob o viés neoliberal. Reafirmamos, portanto, a necessidade de demarcar território no campo das políticas de orientação curricular direcionadas às escolas do campo. Essas políticas precisam considerar o projeto de Educação do Campo, conquistado pelos movimentos sociais, como um contraponto às iniciativas neoliberais existentes na política educacional, como no caso da BNCC.

### 3.5. Educação do Campo e BNCC: uma disputa em torno do currículo

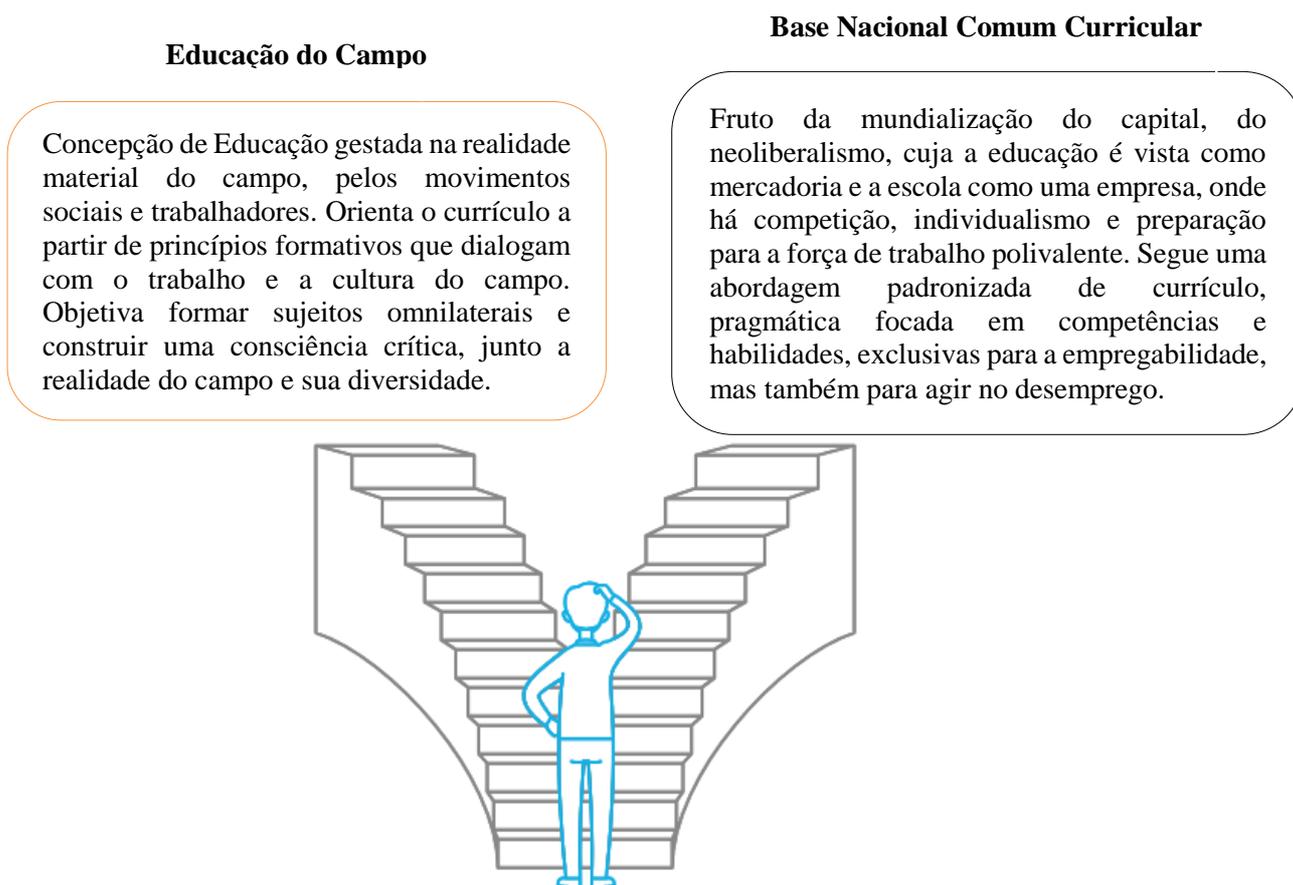
A orientação curricular contida na BNCC correlaciona forças opostas, sendo resultado de políticas que refletem interesses tanto particulares quanto coletivos. Seu objetivo é formar sujeitos alinhados à organização do sistema capitalista, entrando em contradição com os movimentos sociais do campo. Assim, seria ingênuo interpretar o desdobramento desse documento como algo neutro, voltado apenas para a transmissão de elementos escolares. Como afirmam Malanchen e Santos (2020), um projeto curricular faz parte de um planejamento de sociedade. Dessa forma, é necessário analisar os textos da política curricular em sua totalidade, interligada, uma vez que eles envolvem um campo de disputa entre diferentes forças políticas, interesses econômicos e visões de sociedade.

Dito isso, é importante destacar que a BNCC faz parte de uma política conservadora, voltada aos interesses da classe dominante, com o objetivo de formar sujeitos com baixo desenvolvimento intelectual, já que limita a formação ao mínimo de conhecimento (Verdério; Barros, 2020). Na contramão, a Educação do Campo busca romper com a lógica capitalista, oferecendo uma concepção de campo e de seus habitantes que vai além do modo de produção

vigente. Essa concepção de educação, fermentada pelos movimentos sociais, se opõe ao agronegócio, aos pacotes educacionais padronizados, aos estereótipos sobre os sujeitos do campo e à visão do campo como um mero espaço geográfico.

No mesmo viés, a Educação do Campo enfrenta embates em relação à maneira como os povos do campo são percebidos na sociedade capitalista. Esse processo, que remonta há muito tempo, reflete a dicotomia entre campo e cidade, na qual as áreas urbanas foram consideradas o padrão de vida moderno e digno de uma boa educação. A Educação do Campo emerge, portanto, como parte de uma luta por uma educação contra-hegemônica, integrando um projeto de transformação social em busca de uma sociedade justa e igualitária. Ela se propõe a oferecer uma formação educacional que dialogue com as comunidades, de maneira integral, mais humana e crítica (Molina, 2012). A partir dessa análise, apresentamos algumas considerações importantes que destacam divergências entre a Educação do Campo e a BNCC.

### **Imagem 13 - Divergências da Educação do Campo e BNCC**



**Fonte:** Tavares, 2025.

Na análise dessas características, compreendemos que a concepção de Educação do Campo contribui na direção de uma formação crítica, em contraste com a BNCC, que busca

apenas preparar os estudantes para o mercado de trabalho (nem mais isso). O que nos leva a defender um processo formativo nas escolas do campo que esteja vinculado aos princípios da Educação do Campo. Esse processo de correlação de forças entre uma formação social e outra técnica envolve um movimento dialético em torno da educação escolar, no qual a tentativa de inserir as ideologias da classe dominante sobre os estudantes da classe dominada não ocorre de forma harmônica e pacífica, mas sim no contexto de contradições na apropriação do conhecimento.

Em nossa análise, a BNCC segue uma direção oposta aos princípios da Educação do Campo e ao desenvolvimento do pertencimento social e de formação humana fundamentada na realidade do campo (Caldart, 2012). Ao invés de valorizar a vivência no campo, de analisar suas contradições, o trabalho, as relações sociais, de poder e culturais, a BNCC adota uma lógica da Educação Rural que impulsiona os sujeitos a enxergar o mundo a partir de uma perspectiva urbana, desconsiderando suas experiências e o ambiente em que vive. Essa abordagem, que os afasta da terra em que pisam, tende a provocar um estranhamento em relação a si mesmos, dificultando, assim, a construção de uma identidade sólida (Fernandes, 2004).

De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), a Educação do Campo precisa ser de forma diferenciada e alternativa. Mais que isso, essa educação deve promover a formação humana em sentido amplo, sendo um processo que constrói referências culturais e políticas que capacitem os sujeitos a intervir na realidade. O objetivo é fomentar uma sociedade mais crítica e consciente para atuar de forma emancipadora.

Assim, a construção e implementação de uma política curricular demanda comprometimento e uma postura crítica, não neutra. Como argumenta Freire (1987), educar deve ser um ato intencional e libertador, que estimule a criticidade para que os sujeitos possam agir, questionar, interpretar e transformar sua realidade. Em consonância com essa perspectiva, Pinheiro e Borges (2021) destacam que a neutralidade é uma ilusão; ao abster-se de uma postura crítica e emancipadora, reforçamos os interesses da classe dominante.

Seguindo essa linha de raciocínio, a professora Gisele Masson (2016) também ressalta que não há neutralidade nos processos educativos. É necessário assumir uma posição sobre a realidade atual e ao tipo de sociedade que desejamos construir, visto que, segundo a autora marxista:

A construção de um futuro diferente só é possível a partir do seu delineamento no presente, o que requer, no processo educativo, clareza dos fins para a escolha adequada dos meios para a construção de uma sociabilidade verdadeiramente humana, a qual pressupõe a superação de uma classe sobre a outra (Masson, 2016, p. 36).

Nessa conjuntura, a política curricular das escolas do campo, voltada aos sujeitos da classe trabalhadora no Amazonas, precisa estar alinhada com uma criticidade de conteúdo, de sociedade e formação humana, seguindo os princípios da Educação do Campo e seu projeto de sociabilidade. A Educação do Campo deve ser implementada nas escolas dos contextos rurais e contribuir, no contexto da correlação de forças, para a emancipação do pensamento, de maneira que os sujeitos caminhem em direção à práxis.

Nossa preocupação com a implementação da política de orientação curricular proposta pela BNCC, sem uma devida discussão, problematização e análises críticas, reside na criação de uma nova sociabilidade voltada apenas para atender os interesses da classe burguesa brasileira. A BNCC busca controlar tanto a aprendizagem dos estudantes quanto as ações dos professores. No caso das escolas do campo no Amazonas, essa abordagem pode formar sujeitos em conformidade com o agronegócio e com a agricultura capitalista, promovendo o individualismo e caminhando na contramão dos interesses ideológicos da Educação do Campo, que foi construída com os movimentos sociais dos trabalhadores do campo.

Defendemos que os povos do campo têm o direito de uma educação escolar que dialogue com sua realidade, sua relação com o trabalho, com os espaços de vida e sua diversidade (Vasconcelos; Albarado, 2021). Essa educação deve valorizar suas lutas, trajetórias e modos de vida, que diferem dos sujeitos das áreas urbanas. É essencial pensar uma educação inter-relacionada com a diversidade presente na Amazônia e realizar esse movimento:

Não significa negar os saberes construídos historicamente pela humanidade por meio da academia e dos estudos nas áreas de história, de geografia, de matemática, de biologia, de português e de outras áreas que são importantes para a vida em toda sua complexidade. Significa reiterar que na dinâmica destes saberes, tratados como universais e científicos, existem as ciências da produção da vida dos povos e comunidades tradicionais (Vasconcelos; Albarado, 2021, p. 3).

Neto e Nunes (2023) recomendam partir da prática social dos estudantes do campo, de modo que sua realidade seja problematizada e conectada aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, comprometidos com um projeto transformador da sociedade. Esse processo, no contexto do campo amazonense, precisa ser intencional e objetivo, fundamentado nos princípios da Educação do Campo, nas vivências comunitárias, no trabalho e na organização social presente. É preciso pensar nessa diversidade do campo na unidade da classe trabalhadora, conectando o particular ao geral.

É fundamental que tenhamos políticas curriculares que levem ao desenvolvimento das atividades educacionais numa perspectiva de qualidade social, de maneira lúdica, reflexiva,

dinâmica, contextualizada e intencional, para possibilitar que as crianças, jovens e adultos que vivem no/do campo participem criticamente das lutas sociais, defendam suas terras, culturas e saberes, sem perder de vista que a educação é um ato essencialmente político (Freire, 1987). Assim, o professor/a, a comunidade, o movimento social e todos nós, enquanto classe trabalhadora, devemos estar atentos às políticas que orientam o processo formativo dos sujeitos, para que seja baseado nos princípios da Educação do Campo, em ações individuais interligadas à coletividade e com conhecimentos necessários para uma formação crítica que problematize a realidade.

Compreendemos, portanto, que a luta de classes se efetiva no cotidiano social e escolar como um confronto entre dois projetos de sociedade: o neoliberal, que atende aos interesses das classes dominantes, e o social, relevante para as classes trabalhadoras, às quais se dirige a educação pública (Schlesener; Silva; Sandeski, 2020, p. 1). Defendemos, assim, o projeto de formação social proposto pela Educação do Campo, que se opõe às imposições do capital na educação dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, possibilitando uma formação crítica, humanizada e de qualidade social, indo além dos muros escolares.

Nesse contexto, se o currículo é um território dinâmico e em disputa por forças antagônicas, na dialética desse processo pode emergir o projeto de formação social da classe trabalhadora. O currículo pode ser visto não só como espaço de controle, dominação e reprodução, mas também como espaço de transformação e de (re)construção social, pautado numa pedagogia do oprimido (Freire, 1987).

Para Saviani (2016), o currículo é a própria escola em funcionamento, no tempo e espaço dedicados à formação dos sujeitos. Assim, é necessário desenvolver uma consciência crítica nos estudantes diante dos conteúdos escolares, alinhados à realidade produzida pelo modo de produção capitalista. Conforme a Pedagogia Histórico-Crítica, “o currículo é produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas.” (Malanchen; Santos, 2020, p. 14). Portanto, é essencial que a organização dessa política forneça subsídios para que sejam abordados tanto os conhecimentos necessários ao processo de ensino-aprendizagem quanto a compreensão das contradições existentes nos movimentos da sociedade, decorrentes de classes antagônicas.

Abordamos a Educação do Campo como concepção de educação e movimento político, que deveria ter desdobramentos nos conteúdos e formas das políticas públicas, conquistada pelos movimentos sociais para promover a inclusão dos sujeitos do campo na escola. No entanto, essa educação não se esgota nesse espaço, estando integrada às relações econômicas,

sociais e culturais dos sujeitos do campo. Além disso, possui uma matriz epistemológica que sustenta seu movimento teórico e pedagógico, inspirada na pedagogia socialista, na pedagogia do oprimido e na pedagogia do movimento (Caldart, 2004; Borges, 2015). Essas ideias influenciam, ou pelo menos deveriam influenciar, a elaboração de projetos educativos, e curriculares que objetivam uma formação crítica, baseada na realidade material, cultura, política e econômica do campo.

Com isso, a BNCC não contempla a realidade das escolas do campo, pois, ao homogeneizar, esvaziar o currículo e ignorar a diversidade do campo, caminha em direção contrária ao movimento por uma Educação do Campo, que luta por uma educação voltada para a formação humana, pautada nos aspectos integrais das dimensões da vida. A BNCC reduz a Educação do Campo a uma mera adaptação curricular.

Apesar das limitações inerentes aos princípios do Estado capitalista, que visa à reprodução de uma sociedade dividida em classes antagônicas, a educação se mantém como uma parceria essencial para a mudança e emancipação social. Assim, torna-se fundamental adotar uma postura crítica na construção e aplicação de políticas curriculares. Com isso, compreendemos que a BNCC atua como base para a formulação dos currículos, influenciando a formação de professores, a produção de materiais didáticos, as avaliações e o processo educacional da Educação Básica, seja no campo ou na cidade.

Diante disso, o estudo avança para a parte diversificada do documento, que resultou no Referencial Curricular Amazonense (RCA), com o objetivo de responder às questões levantadas neste estudo. Cabe lembrar: *de que maneira ocorreu a elaboração do Referencial Curricular Amazonense e em que medida ele se relaciona com os marcos legais e o movimento social da Educação do Campo?*

Ao investigar as relações entre a BNCC, o RCA e a Educação do Campo, essa escrita fornece subsídios aos educadores e educadoras do campo, incentivando-os a irem além das aparências propostas pelos documentos da política curricular, muitas vezes elaborados em gabinetes e referenciados por grupos capitalistas que desconhecem a realidade das escolas, tampouco do campo. Esses documentos disfarçam, sob sua aparência, os verdadeiros interesses por trás de discursos que afirmam buscar a formação de estudantes livres, críticos e criativos. Diante desse desafio, a próxima seção discutirá o Referencial Curricular Amazonense como produto da Base Nacional Comum Curricular, bem como sua relação com a Educação do Campo, defendida pelos movimentos sociais e conquistada nas diretrizes nacionais, evidenciando suas contradições, aproximações e distanciamentos.

#### 4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO <sup>15</sup> NO REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE: LIMITES E CONTRADIÇÕES

Quando dizemos **Por uma Educação do Campo** estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas do sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 13).

O Referencial Curricular Amazonense (RCA) foi desenvolvido com o objetivo de atender à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que o documento nacional estabeleceu que cabia aos entes federados a responsabilidade por sua implementação. Com isso, após a aprovação da base, Estados e Municípios passaram a elaborar mecanismos de orientação curricular que atendessem às especificidades das diferentes modalidades da Educação Básica. Além disso, os movimentos em torno da BNCC começaram a integrar as redes de ensino para elaborar os currículos alinhados à concepção de educação, habilidades e competências no documento, assegurando, assim, o financiamento da Educação Básica nessas localidades.

O documento diz que a BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal (Brasil, 2017). A implementação da BNCC ocorreu por meio da Portaria do Ministério da Educação nº 351, de 05 de abril de 2018, que regulamenta o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular- Pró BNCC. Dessa forma, ficou a cargo dos Estados e Municípios a adequação das propostas curriculares, com 60% referente à base comum e 40% à parte diversificada, atendendo às características regionais.

Nesse contexto, é necessário discutir como essa parte diversificada é interpretada nas escolas, como se aborda a diversidade e os conhecimentos regionais. Ao nosso ver, esse tratamento à diversidade, ocorre numa contradição, pois a parte diversificada do currículo fica secundarizada em prol dos 60% da base comum, padronizados. Esse desequilíbrio revela a

---

<sup>15</sup> Quando discutimos a Educação do Campo, estamos nos referindo a educação voltada ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, ribeirinhos, quilombolas, povos indígenas, assalariados, das florestas, etc. (Kolling et al., 1999). O campo, aqui, é a unidade da diversidade.

tensão entre a promessa de um currículo que respeite a pluralidade e a prática de uniformização, que prevalece.

No final, as escolas irão acabar priorizando o conteúdo comum, e a parte diversificada acaba por ficar subalternizada, pois é o que será mensurado nas avaliações nacionais, alinhado aos interesses de eficiência e produtividade capitalista. Além disso, a própria organização da Educação Básica e dos componentes curriculares exige tempo e planejamento, o que, nas escolas de tempo regular, com 4 horas de aula, não permite que sobre espaço suficiente para a parte diversificada, fazendo com que o mínimo proposto já seja considerado o máximo alcançável.

Corroborando conosco, Albarado, Russo e Hage (2022) evidenciam que o processo de adaptação da BNCC às particularidades regionais têm suas contradições, uma vez que as avaliações oficiais, de âmbito nacional e de grande escala, tendem a focar os conteúdos da parte comum do documento. Isso leva as escolas a priorizarem os conhecimentos normatizados pela BNCC, em detrimento da diversidade e dos conhecimentos do campo. Assim, o interesse da BNCC em padronizar os conteúdos visa facilitar os processos avaliativos, que servem como parâmetro para a distribuição de recursos, resultando, conseqüentemente, na segregação das escolas.

Consoante ao exposto, Dourado e Oliveira (2018) pontuam que a lógica da diversidade é secundarizada em prol da uniformização curricular, prescrita pelas competências e habilidades a serem alcançadas pelo currículo mínimo, que é central nas avaliações externas, na formação de professores e no financiamento da política federal. Nesse sentido, o concreto dado, ou seja, o RCA, enquanto documento orientador da parte diversificada da BNCC, põe-se a vista como natural, ideal, imediato e aparente, levando-nos a pensar, indagar e problematizar essa aparência, porque “O concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (Marx, 2008 p, 258). Assim, ao trazer o RCA para este estudo, é preciso evidenciar que ele não surge do nada, mas nasce de uma realidade material concreta, inserida no contexto de um projeto neoliberal para a educação.

No que tange ao contexto histórico de criação desse documento, destaca-se que, em 1º de fevereiro de 2018, foi assinado o Termo de Parceria Técnica entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED/AM e a União dos Dirigentes Municipais de Ensino do Amazonas –UNDIME/AM, visando à formação da equipe responsável pela elaboração e implementação do Referencial Curricular Amazonense (RCA) (Amazonas, 2019). Esse

processo ocorreu em um cenário político de extrema-direita, marcado por grupos conservadores e neoliberais no poder, tanto ao nível federal quanto estadual, os quais buscavam submeter a educação escolar brasileira, nos estados e municípios, à lógica da padronização curricular.

Diante dos limites dessa política de orientação curricular, esta seção traz uma análise das relações entre o Referencial Curricular Amazonense e a Educação do Campo, defendida pelos movimentos sociais e institucionalizada nos marcos legais. Buscamos também identificar qual orientação curricular é possível visualizar nesse documento. O caderno escolhido para análise refere-se aos anos iniciais do ensino fundamental, já que essa etapa do ensino está organizada em dois cadernos: um para os anos iniciais e outro para os anos finais. Cada caderno é composto por textos reflexivos sobre temas relevantes à luz da BNCC, incluindo competências gerais, de área e específicas, além de textos introdutórios por componente curricular e quadros organizadores dos currículos. Porém, o foco desta análise foi o caderno dos anos iniciais, com foco na Educação do Campo.

Antes de adentrarmos na discussão sobre o que se encontra no RCA a respeito da Educação do Campo, é necessário compreender essa realidade e as razões pelas quais estamos discutindo essa orientação curricular para as escolas do campo. Afinal, um novo texto curricular, por si só, não resolve os problemas educacionais de maneira definitiva, nem será implementado de forma unânime, como se a realidade fosse homogênea e harmoniosa. Devemos, sim, considerar as possibilidades no contexto do processo de formação contínua de estudantes e professores, inseridos em determinada realidade (Sacristán, 2000).

#### 4.1. O Campo Amazonense

O território amazonense é vasto, tanto em sua geografia quanto em sua cultura e nas formas de trabalho criadas e aperfeiçoadas pelos povos do Amazonas, que se espalham pelas áreas urbanas e rurais. Nesse aglomerado de habitantes, em meio às águas, terras e florestas, o Estado abriga múltiplos contextos, o que nos desafia a discutir uma política curricular que atenda à complexidade dessas realidades, uma vez que é nesses espaços que se encontram as escolas.

Nossa discussão centra-se na luta por uma política curricular que abarque a diversidade amazônica, sem perder a totalidade à qual a região pertence, considerando a relação capital *versus* trabalho, que está presente até na última comunidade localizada nos furos e igarapés. É preciso construir um currículo escolar fundamentado no trabalho, nos saberes do campo e na

cultura local, sem, no entanto, negar os conhecimentos construídos pela humanidade (Vasconcelos; Albarado, 2021). Além disso, ao abordarmos a totalidade é necessário considerar que, no campo do Amazonas, existem questões submetidas à lógica do capital, que também são comuns a outras regiões, como a exploração, a ausência de políticas públicas, a marginalização e a exclusão social. Essas são realidades que se reproduzem, independente do contexto (Borges, 2015).

Nas áreas rurais do Amazonas, há uma grande diversidade de povos: os ribeirinhos, indígenas, quilombolas, extrativistas, que desempenham uma variedade de atividades, como o plantio e colheita, a pesca e a caça. Esses povos, em seu trabalho e modos de vida, moldam e transformam os espaços em que vivem, ao mesmo tempo, em que transformam a si. Essa realidade demanda uma atenção específica no campo das políticas públicas, para que se atendam e resolvam as necessidades e demandas dos sujeitos que vivem no e do campo (Borges, 2015).

É importante destacar que esses povos também enfrentam contradições e desafios, sejam eles decorrentes de questões político-partidárias, de ideologias ou de questões econômicas, como a disputa por território para a realização de suas atividades econômicas e gestão dos recursos naturais (Borges, 2015). Agricultores e fazendeiros, por exemplo, disputam terras, e a invasão de animais em áreas de plantio e colheita resulta em conflitos, muitas vezes armados. Além disso, o campo é alvo de sujeitos políticos e comerciantes que compram terras para aumentar seus patrimônios e exploram seus trabalhadores, caseiros e vaqueiros, pagando-lhes menos de um salário mínimo para defender seus interesses, propriedades, animais e plantações.

Junto a essa realidade socioeconômica, há a dialética da natureza, que, independentemente de o espaço ser de águas, terra ou floresta, dita o cotidiano das populações das áreas rurais do Amazonas. Essa realidade se manifesta de diversas formas, seja pelo trabalho, pelas atividades econômicas de subsistência, ou pelos momentos de lazer, festividades e culturais. As populações enfrentam, por exemplo, os desafios das cheias dos rios e os alagamentos das comunidades em áreas de várzea, o que impacta diretamente a economia familiar, pois as plantações são inundadas e os animais precisam ser transferidos para terras firmes. Nesses períodos, muitas famílias se mudam temporariamente para a casa de conhecidos em áreas mais elevadas ou nos centros urbanos (Uchôa, 2022).

As famílias que permanecem nas áreas de várzea, durante as cheias constroem marombas (tábuas em cima do assoalho) para proteger suas casas e plantações, e desdobram a atenção para evitar afogamentos de crianças e ataque de animais, como jacarés e cobras. A vida

material desses povos exige que adaptem suas construções, moradias e atividades de subsistência a cada ciclo das águas. Esses desafios também se repetem durante a seca, quando os rios recuam, geralmente nos meses de agosto e setembro, dificultando a navegação, reduzindo a pesca e forçando as crianças a percorrer longas distâncias para chegar à escola.

Nessa discussão, destacamos que não é apenas a lógica da natureza que dita os modos de vida no campo, mas também a ausência do Estado e o silenciamento dessas realidades nas pautas de discussões políticas. O campo não é visto como um lugar de investimento social; quando há investimentos, eles geralmente têm foco no lucro de empresários e políticos partidários, e são de curto prazo. Essa falta de apoio leva homens e mulheres do campo a desenvolver outras formas de sobrevivência, baseadas nos conhecimentos tradicionais das comunidades (Borges, 2015).

As escolas inseridas nesse contexto também são impactadas. Seus calendários são ajustados de acordo com a realidade local, seja de várzea ou de terra firme, e adaptam-se às complexidades das áreas rurais. A escola do campo está imersa em um ambiente permeado por contradições, que afetam sua função pedagógica, o cotidiano das aulas, o processo formativo das crianças, o transporte escolar e o currículo. Diante dessa realidade desafiadora, é fundamental que a educação não seja separada da vida, do trabalho e da cultura, pois esses processos são, por natureza, educativos.

Desse modo, é fundamental compreender os espaços ocupados pelos sujeitos do campo amazônico, indo além da aparência, da simples descrição da fauna, flora e elementos sobrenaturais. É necessário adentrar no âmago das contradições sociais, na realidade orientada pela dialética da natureza, mas, sobretudo, pelo modo de produção capitalista. Isso se torna evidente, uma vez que o empresariado, o agronegócio e os representantes da classe dominante também estão presentes no campo, e com eles a face oculta do Estado se materializa na configuração de políticas educacionais orientadas pela força neoliberal. Essa realidade reverbera na falta de igualdade e equidade no acesso e na permanência nas escolas do campo amazonense (Uchôa, 2022).

Ao encontro da discussão, Caldart (2012) aponta que a Educação Rural tem sido constantemente presente nas políticas educacionais destinadas ao campo. Essa lógica, que prevalece no Estado burguês, ignora a Educação do Campo e se alinha aos interesses neoliberais, desafiando a existência dos povos amazônicos, seus modos de trabalho e o movimento por uma Educação do Campo. Esse cenário nos serve de alerta, orientando nossos estudos e a discussão sobre a política curricular com apoio às teorias revolucionárias. Assim,

nossa prática deve ser igualmente revolucionária, visando à superação da sociedade capitalista, e não apenas à adaptação ao sistema, com reformas ou políticas assistencialistas que buscam minimizar as destruições sociais, ambientais e identitárias, mantendo em vigência a ordem capitalista.

Vale ressaltar que essa discussão transcende a escola e a própria educação. No entanto, como o foco do nosso estudo é a política curricular, é essencial abordá-la dentro dessa complexa totalidade que envolve a Amazônia, o Brasil e a sociedade capitalista. Esse contexto reverbera no fechamento de escolas do campo, na precarização do trabalho docente, no transporte escolar inadequado e no currículo neoliberal, tudo em prol de uma educação que visa o conformismo e a reprodução social.

#### 4.2. As determinações permeadas na aparência e essência do RCA

O processo de construção do Referencial Curricular Amazonense (RCA) seguiu o cronograma de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento aborda suas bases legais, fundamenta seus textos e busca facilitar a leitura do seu conteúdo. Nossa análise não pretende desmerecer o processo e o trabalho realizado pela equipe e pelas instituições envolvidas na criação do RCA, mas objetiva problematizar as lacunas existentes, revelando o que não pode ser percebido apenas na sua aparência. Isso foi feito de acordo com nossa concepção epistemológica e os pressupostos teóricos-metodológicos escolhidos, mantendo nossa defesa por políticas curriculares construídas coletivamente, com a participação dos sujeitos e das realidades sociais a quem elas se destinam, no caso desse estudo, a classe trabalhadora que vive e trabalha no campo.

Ademais, é importante lembrar que o RCA nasce de uma política mais ampla, que é a BNCC, a qual emerge de um contexto de reformas e da intensiva presença do neoliberalismo na educação. Nesse sentido, é necessário entrar em tempo de retomada e continuar a luta por uma agenda democrática e inclusiva na educação, com o objetivo de fortalecer a defesa de uma educação pública e gratuita, que enfrente a erosão de direitos e a ideologia conservadora expressas nas políticas neoliberais. Essa luta também se contrapõe a outras ações, como a terceirização e a privatização da educação, que tende a vê-la apenas como mercadoria, naturalizando a lógica do mercado dentro do campo educacional. Esse cenário leva à competição, à individualização e ao financiamento baseado em desempenho, o que é uma

contradição, considerando a educação como um direito social e humano fundamental (Dourado; Oliveira, 2018).

No que tange à sua **apresentação**, o RCA traz a seguinte afirmação sobre o documento do qual é produto “A ideia de instrumentos de avanços no campo da educação possibilita a visualização de uma realidade diferente, a criação da [...] Base Nacional Comum Curricular – BNCC, [...] um documento norteador das aprendizagens esperadas para os estudantes das escolas de Educação Básica de todo país [...] cujo objetivo é contribuir com o trabalho das escolas e profissionais da Educação.” (Amazonas, 2019, p. 17). Nessas palavras introdutórias, percebemos a falta de criticidade diante de uma base cujo avanço esperado não é direcionado aos estudantes da classe trabalhadora, mas sim à promoção das privatizações na educação, disfarçada sob o pretexto de uma caráter pluralista na educação (Freitas, 2018).

Em relação à sua estrutura o documento está organizado da seguinte maneira:

**Tabela 3 - Estrutura do RCA do Ensino Fundamental I e II**

<b>Apresentação</b>	Introduz o documento, reforçando seu processo democrático de construção em regime de colaboração como está estruturado.
<b>Textos temáticos</b>	Abordam temas pertinentes à Educação Básica à luz da Base Nacional Comum Curricular, como: Transição; Alfabetização; Letramento, Educação Integral; Interdisciplinaridade e Planejamento; Educação Inclusiva/Diversidade; Educação Escolar Indígena; Educação do Campo; Educação de Jovens e Adultos; Tecnologias Educacionais; Avaliação em Larga Escala; e Avaliação da Aprendizagem e Formação Continuada.
<b>Textos introdutórios</b>	Tratam das especificidades de cada componente curricular, seguidos das competências específicas.
<b>Quadro organizador</b>	Objetiva organizar as unidades temáticas; competências; habilidades; objeto do conhecimento e detalhamento do objeto de conhecimento.
<b>Unidades temáticas</b>	Agrupam um conjunto de objetos de conhecimentos que, por sua vez, se relacionam a uma ou mais habilidades.
<b>Competências</b>	São definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

<b>Habilidades</b>	Expressam as habilidades essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas conforme código alfanumérico, obedecendo uma determinada estrutura.
<b>Objeto de conhecimento</b>	Compreende as aprendizagens que apresentam crescente sofisticação e/ou complexidade com o desenvolvimento do aluno no processo educativo.
<b>Detalhamento do objeto de conhecimento</b>	Representa os aspectos para o alcance do objeto de conhecimento e da habilidade de forma pontual, regional e/ou aprofundada.

Fonte: adaptado do RCA por Tavares, 2025.

É fundamental compreender que a parte diversificada proposta pelo RCA também integra o argumento da reforma empresarial da educação. Como discute Freitas (2018), por trás do discurso de modificação da base curricular, há uma enganação. Primeiro, porque não há tempo suficiente em período integral para abordar tanto os conteúdos comuns quanto os diversificados. Segundo, o sistema nacional de avaliação está baseado nos conhecimentos estabelecidos pela BNCC, o que significa que eles serão priorizados no curto tempo de aula disponível nas escolas.

Ainda em sua **apresentação**, o texto do RCA continua a tratar a BNCC como uma verdade, baseado em sua aparência, afirmando que sua construção “teve um amplo processo de discussões em todos os segmentos da sociedade brasileira que buscam uma educação de qualidade em todos os lugares, independentemente da condição social” (Amazonas, 2019, p.17). Cabe questionar: de que *qualidade* estamos falando? E para quem? É essencial destacar que, na essência desse discurso, existe o interesse de controlar a formação dos estudantes da classe trabalhadora por meio do currículo, além de influenciar a formação de professores/as, os processos avaliativos e a destinação de recursos.

O discurso hegemônico faz com que reproduzam a ideia de que a escola de qualidade é aquela que desenvolve as competências básicas para que o aluno seja capaz de aprender a aprender na sociedade do conhecimento (Prado, 2009, p. 124).

A análise crítica do RCA evidencia a necessidade de reavaliar o conceito de *qualidade* que o documento propõe para a educação no Amazonas. A questão central gira em torno da qualidade que é projetada, que parece atender a interesses neoliberais, beneficiando apenas a elite social, enquanto ignora as necessidades e a realidade da classe trabalhadora. Nesse sentido, a qualidade total, amplamente defendida pelo neoliberalismo, torna-se uma ferramenta de

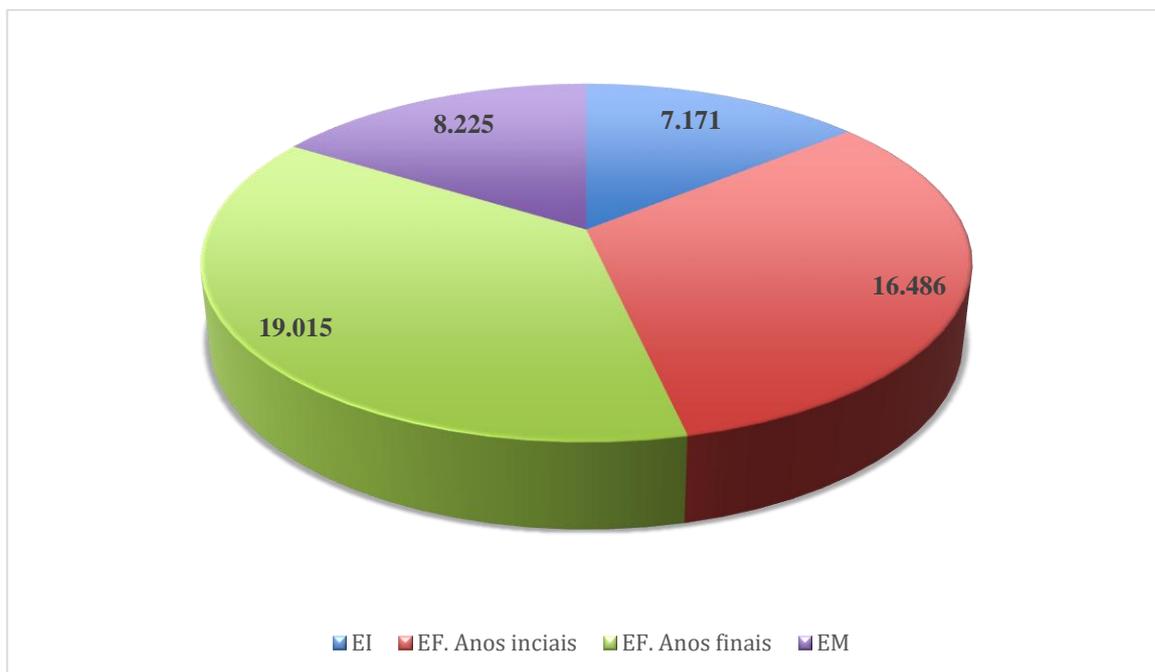
exclusão, ao invés de um benefício universal. Porém, tal qualidade só será efetivamente acessível a todos se houver uma distribuição justa de riquezas e recursos.

Além disso, no âmbito educacional, o discurso em torno da qualidade foi gradualmente se transformando em uma retórica conservadora, funcional e bem alinhada ao intenso ataque que vem sendo dirigido aos espaços públicos, como é o caso da escola pública (Gentili, 1997). Desse modo, fomos obrigados a se enquadrar em um contexto acelerado, com aquisição de novas competências, bem como desenvolver habilidades para atuar em nossas rotinas.

Essa crítica se amplia com a análise de Malanchen e Santos (2020), que afirmam que o neoliberalismo, ao influenciar a BNCC, busca criar nichos de exploração no sistema público, abrindo portas para a privatização da educação. Esse processo ocorre por meio de assessorias pedagógicas, kits educacionais e sistemas de apostilas fornecidos por empresas privadas. Freitas (2018) também aponta que há um controle do processo pedagógico a partir da BNCC, que dialoga diretamente com os sistemas de avaliação, como o Saeb. Tal controle facilita a privatização do ensino, visto que empresas privadas se beneficiam da crescente chamada por consultorias e serviços de apoio educacional.

Além disso, o RCA falha ao ignorar as contradições sociais ao apresentar uma perspectiva idealista e homogênea da BNCC. Isso desconsidera as diversidades regionais e as complexas realidades da classe trabalhadora, especialmente nas áreas do campo do Amazonas, que têm necessidades educacionais específicas.

Junto a isso, o documento RCA argumenta que foi elaborado de forma democrática, com a participação de diversos segmentos educacionais. No entanto, ao observar o número de contribuições (5.766), da versão preliminar de elaboração por formulário online, no mês de maio de 2018, em relação ao total de profissionais da educação do estado (50.897), conforme dados do INEP (2018), fica evidente que a participação foi limitada e não representativa da realidade educacional como um todo.

**Gráfico 1** - Quadro de professores do Amazonas em 2018

**Fonte:** Tavares, 2025.

O número de participações no processo de elaboração do RCA revela limitações em termos de representatividade e acessibilidade. Com base nos dados do INEP (2018), o Amazonas contava com 50.897 professores, e apenas 5.766 contribuíram para a coleta de sugestões, o que corresponde a 11,32%. Essa baixa adesão leva a questionamentos sobre o caráter realmente democrático e participativo da formulação inicial do RCA. Um dos principais fatores limitantes foi o uso de um formulário online, que não considerou adequadamente as desigualdades digitais da região, sobretudo nas áreas rurais e remotas do estado, onde o acesso à internet é restrito ou instável. Muitas dessas áreas enfrentam dificuldades técnicas, como a ausência de conectividade regular, o que impede a participação de professores atuando nas escolas do campo.

Mesmo diante dessa baixa adesão, o RCA seguiu as etapas previstas e fez seu lançamento em 2 de agosto de 2018. Logo em seguida, uma consulta pública foi aberta entre 6 de agosto e 6 de setembro de 2018, um período de apenas um mês (Amazonas, 2019). Esse intervalo de tempo, em nossa análise e considerando a realidade amazônica, foi breve, o que nos leva a dizer que não permitiu que houvesse um processo mais profundo das leituras, debates e contribuições por parte de grupos de estudo, pesquisadores, escolas e educadores em geral. A consulta pública, apesar de importante, foi marcada por instabilidade na plataforma, que, de acordo com relatos do próprio site, passou por inconsistências técnicas que possivelmente devem ter prejudicado o acesso dos participantes. Recomendava-se, inclusive, o uso de uma

conexão estável e de navegadores específicos, como o Mozilla Firefox, o que claramente se apresenta como uma barreira para as regiões com limitações de conectividade (Seduc-Net, 2018).

Além disso, o discurso de que “a construção deste Referencial contou no processo com o apoio da sociedade amazonense, principalmente dos profissionais da educação, em mobilizações para a elaboração do documento” (Amazonas, 2018, p. 18). Essa afirmação parece não refletir completamente a realidade do processo. As limitações técnicas e a aceleração do cronograma comprometem a noção de participação ampla e democrática que o RCA propõe. O processo deixa dúvidas se alcançou plenamente as regiões mais afastadas, o campo, onde a participação é essencial para a construção de um currículo que realmente atenda às diversidades regionais e sociais do Amazonas.

**Imagem 14** - Card de divulgação da consulta pública do RCA



**Fonte:** [https:// sites.google.com/seduc.net/curriculoamazonense](https://sites.google.com/seduc.net/curriculoamazonense)

O processo de participação na consulta pública para o RCA envolveu a necessidade de acessar um site específico, onde os interessados deveriam clicar em links designados para a consulta. Para contribuir, os participantes precisavam realizar um cadastro que incluía informações pessoais como nome, e-mail, CPF e senha, além de outros exigidos pela plataforma (Seduc-Net, 2018).

As contribuições foram organizadas por áreas, componentes curriculares e anos escolares, permitindo que os participantes escolhessem em qual aspecto do currículo desejavam

contribuir. Essa divisão buscava facilitar a coleta de sugestões específicas e pertinentes a diferentes níveis de ensino.

Contudo, essa exigência de cadastro e o formato estruturado das contribuições podem ter representado mais um obstáculo para a participação, especialmente para educadores em regiões rurais e áreas com dificuldades de acesso à tecnologia. A necessidade de preencher informações pessoais e navegar por um sistema online pode ter desencorajado alguns professores, limitando ainda mais a representatividade das vozes que deveriam ser ouvidas nesse processo.

Além disso, a fragmentação das consultas em links distintos para cada área do ensino fundamental pode ter dificultado a visão holística que professores e especialistas poderiam ter ao propor sugestões, tornando o processo de contribuição mais complexo e menos acessível. Essa estrutura, embora bem-intencionada, revela a necessidade de se considerar a realidade das escolas dos professores que atuam em contextos desafiadores, onde a conectividade e a familiaridade com plataformas digitais podem ser limitadas.

**Tabela 4** – Organização dos links de contribuição no RCA

Consulta Pública do Documento Curricular do Amazonas para o Ensino Fundamental – <b>Área de Linguagens.</b>	Link da área de Língua Portuguesa
Consulta Pública do Documento Curricular do Amazonas para o Ensino Fundamental – <b>Área de Linguagens.</b>	Link da área de Língua Inglesa, Educação Física e Arte
Consulta Pública do Documento Curricular do Amazonas para o Ensino Fundamental – <b>Área de Matemática.</b>	Link do Componente curricular de Matemática
Consulta Pública do Documento Curricular do Amazonas para o Ensino Fundamental – <b>Área de Ciências da Natureza.</b>	Componente Ciências da Natureza
Consulta Pública do Documento Curricular do Amazonas para o Ensino Fundamental – <b>Área de Ensino Religioso.</b>	Componente Ensino Religioso

Fonte: adaptado por Tavares, 2025. site: [https:// sites.google.com/seduc.net/curriculoamazonense](https://sites.google.com/seduc.net/curriculoamazonense)

Junto a isso, emergiram outras questões fundamentais para analisar a efetividade e representatividade do processo de construção do RCA. Como os professores atuantes das escolas do campo contribuíram para essa construção e para os debates acerca das versões do RCA? Uma vez que essa contribuição é crucial, pois possuem compreensão das realidades locais, desafios e necessidades educacionais. No entanto, a maioria parte do processo foi

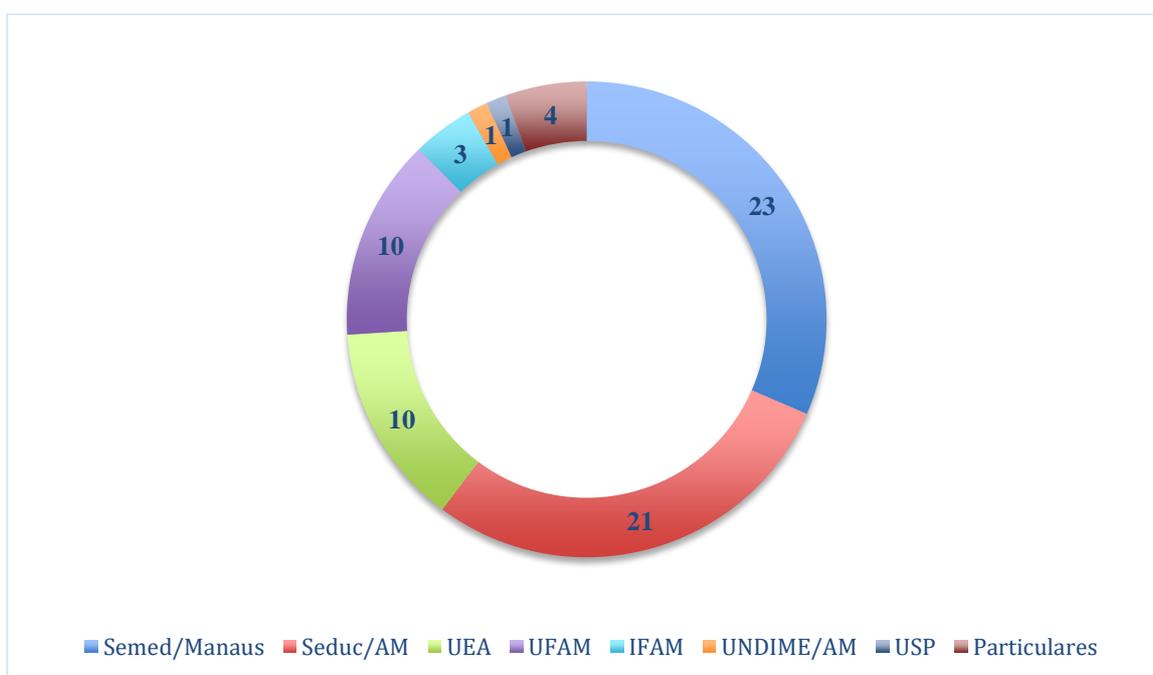
mediada por plataformas digitais, provavelmente muitos professores do campo, onde o acesso à tecnologia e a internet é limitado, não tenham conseguido contribuir.

Ademais, como as informações sobre as consultas públicas acessavam as áreas rurais? Rádio? Internet? Grupos de mensagens eletrônicas? Quais os indicadores de democratização foram usados para se referir a sociedade amazonense? Acreditamos que esses percentuais não representam toda a sociedade, sobretudo, quando não vemos as instituições e grupos sociais dos municípios do estado em amplas contribuições, afinal, é um referencial curricular amazonense, não manauara, da capital do estado. A construção de um referencial que se intitula “amazonense” é imprescindível que haja uma reflexão profunda sobre como as instituições e grupos sociais dos municípios se envolveram no processo e quais vozes foram ouvidas. Sem essa inclusão, o RCA corre o risco de perpetuar uma visão homogeneizada, igual à BNCC.

Portanto, embora o RCA tenha buscado criar um espaço de participação e diálogo, as condições e a forma como essa consulta foi organizada podem ter comprometido sua efetividade e inclusão de uma ampla gama de perspectivas que são essenciais para um currículo representativo e sensível às necessidades da população educacional do Amazonas.

Nas **notas técnicas** do documento, há importantes discussões a serem problematizadas, como no caso desses, *Especialistas colaboradores na construção do Referencial Curricular Amazonense*, temos o seguinte gráfico por instituições, em que podemos

**Gráfico 2** - Representantes das instituições contribuintes na elaboração do RCA



**Fonte:** Tavares, 2025.

Ao todo, foram 73 colaboradores representando as instituições. Percebemos, entretanto, que neste tópico não há nenhum representante das instituições dos municípios do interior do estado, sendo essa participação visível apenas na seção dos *articuladores municipais*, com 1 (um) representante do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e 1 (um) representante do UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) para cada município. Isso reafirma a baixa participação dos municípios na construção do Referencial Curricular Amazonense, concentrando sua elaboração na capital e suas respectivas instituições. Isso coloca em questão o caráter democrático, diverso, reflexivo e participativo divulgado pelo documento.

Outro ponto importante a ser analisado no tópico **orientação para a leitura do Referencial Curricular Amazonense**, é a concepção de educação pautada na perspectiva da pedagogia das competências, imposta pela BNCC e mantida no RCA (Amazonas, 2019). Essa situação preocupa especialmente as escolas do campo, que lutam por uma implementação da Educação do Campo. O documento, ao seguir os princípios de uma política neoliberal, caminha em direção a um currículo homogêneo, urbanocêntrico e de caráter mercadológico. Assim, vai de encontro aos princípios da Educação do Campo cunhado pelos movimentos sociais, em conjunto com os povos do campo, que não se encaixam em padrões impostos por essa política curricular.

Ao aplicar um modelo educacional uniforme, o RCA ignora as particularidades das populações do campo, sugerindo que as condições da cidade e do campo sejam tratadas como se fossem equivalentes. Essa continuação com as orientações neoliberais pode reverberar a negação da realidade particular do campo ao impor um currículo padronizado, pois acaba submetendo-se à tentativa de tornar a educação uma expressão homogênea da estrutura capitalista. Assim, o RCA perde a possibilidade de dialogar com a diversidade, ajustando-se ao interesse da totalidade capitalista, que visa uma força de trabalho adaptável e maleável.

No tocante, aos textos da política curricular amazonense, idealiza-se que “o estudante se torna competente a partir do momento que são trabalhados os objetos de conhecimento dos diversos componentes de forma transdisciplinar e contextualizado” (Amazonas, 2019). Essa concepção ingênua e mascarada de competência, associada ao texto curricular, esconde interesses políticos, econômicos e ideológicos de caráter neoliberal. A pedagogia das competências une pragmatismo, treinamento, utilitarismo na formação dos indivíduos, promovendo uma concepção de educação limitada ao exercício profissional e tecnicista, com o objetivo de engendrar uma racionalidade instrumental. Ademais, busca-se dotar os indivíduos

de comportamentos flexíveis para ajustá-los às demandas de sobrevivência da sociedade capitalista, recaindo sobre o sujeito a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso (Duarte, 2010; Saviani, 2007).

Desse modo, faz-se necessário compreender sobre a política curricular em discussão e questionar: o que se pretende formar no Amazonas? Qual projeto de sociedade está oculto nessas orientações? Busca-se uma lógica de transformação ou apenas a reprodução do status quo que perpetua a opressão? Levantamos esses questionamentos por entender que o currículo é um território de disputa e os neoliberais tentam incessantemente transformar a educação em mercadoria, impondo sua hegemonia.

No tocante ao RCA, o documento traz os nove componentes curriculares para os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

**Quadro 2 - Áreas do conhecimento e respectivos componentes curriculares**

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)/Anos Finais (6º ao 9º ano)
LINGUAGENS	Língua Portuguesa – LP
	Arte – AR
	Educação Física – EF
	Língua Inglesa – LI
	Língua Espanhola – LE
MATEMÁTICA	Matemática – MA
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências – CI
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia – GE
	História – HI
ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso – ER

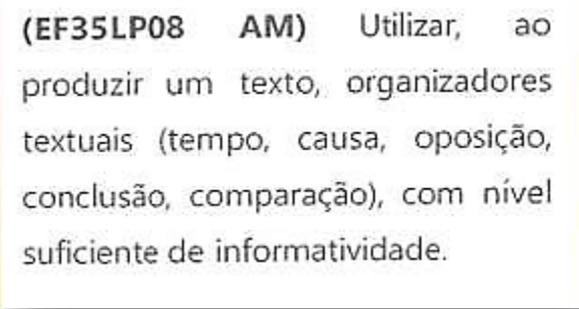
**Fonte:** Amazonas, 2019.

Na organização por componentes curriculares, o documento segue a lógica da BNCC, cada área de conhecimento estabelece suas competências específicas, que visam a articulação horizontal entre as áreas, e perpassa os componentes curriculares do ensino fundamental. Cada componente curricular, apresenta um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, com objetivo de garantir a aquisição e desenvolvimento das competências específicas ao processo de escolarização nessa etapa, estas competências são organizadas por unidades temáticas (Amazonas, 2019).

Uma diferença importante no documento refere-se aos códigos alfanuméricos, que identificam as habilidades dentro de cada componente e ano escolar. Agora, foi incluída a sigla

AM, que indica uma habilidade específica do Estado do Amazonas, como exemplificado a seguir.

**Imagem 15** - Habilidade particular ao contexto amazônico



(EF35LP08 AM) Utilizar, ao produzir um texto, organizadores textuais (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

**Fonte:** Amazonas, 2019.

No caso dessa imagem, **EF** refere-se ao ensino fundamental, **35** indica o 3º ao 5º ano escolar, **LP**, corresponde ao componente curricular Língua Portuguesa, **08**, representa a posição da habilidade, e **AM**, destaca uma habilidade exclusiva do Estado do Amazonas. Nesse sentido, a comissão ProBNCC disponibiliza o Referencial Curricular Amazonense com o intuito de atender aos interesses educacionais e à necessidade de uma escolarização padronizada, ou seja, garantir que as exigências dos conteúdos sejam as mesmas em todas as redes de ensino (Amazonas, 2019).

Segundo o texto da política curricular amazonense, sua construção está pautada em parâmetros que interagem culturalmente na sociedade, mediados por elementos políticos, econômicos e sociais, com foco na identidade das pessoas que passam pela escola, suas descobertas, inter-relações e diferentes culturas (Amazonas, 2019). Porém, é necessário ir além do imediato, do que está posto no referencial, pois, em que pese seja um documento curricular estadual, relevante para os processos educativos dos estudantes amazonenses, com textos que abordam culturas, singularidades e diversidades, ele carrega consigo ideologias de uma política neoliberal.

Não podemos esquecer que o documento reflete as determinações políticas, ideológicas e econômicas resultantes da relação entre trabalho e capital existente na sociedade capitalista, também evidente no Amazonas e na escola. Mesmo na escola localizada no ponto mais remoto do estado, esse documento será utilizado. É preciso considerar o RCA como parte de uma totalidade, que, por sua vez, integra outras totalidades, como a BNCC, na qual já evidenciamos a presença de grupos econômicos e seus interesses por trás da padronização dos currículos.

O documento é finalizado com a **esperança** de que a Educação no Estado do Amazonas possa promover a universalização do conhecimento, permitindo aos estudantes competir de forma justa e igualitária na busca por seus ideais, conforme estabelece a Constituição e a Lei de Diretrizes da Educação Básica Nacional (Amazonas, 2019, p. 22). Contudo, ao finalizar com uma visão idealista da educação, o RCA homogeneiza as realidades, ignorando que foi concebido para atender à diversidade. Ao concluir, parece sugerir que a formação dos estudantes das áreas rurais seria equivalente à dos alunos das áreas urbanas. Embora o texto curricular apresente essa visão de execução viável, é necessário lembrar que sua implementação não ocorre apenas com a publicação do documento, mas também envolve contextos sociais, políticos e econômicos, além da participação coletiva da comunidade:

Aparentemente, tudo é uma questão do querer do indivíduo, para que a vida dele se torne 'melhor' e o país mais 'desenvolvido', negando os conflitos, reforçando e promovendo a coesão social e garantido a integração de todos os indivíduos, principalmente no aspecto ideológico, gerando uma homogeneidade social das classes dominantes (Borges, 2015, p. 51.).

Consoante a isso, percebemos que a Educação, seja no campo ou na cidade, está cada vez mais sendo atrelada ao neoliberalismo, ao incorporar a concorrência e a meritocracia, especialmente nas classes populares. Para essas classes, surgem o entusiasmo pela competição e o empreendedorismo, com a ilusão de que os resultados dependem exclusivamente do desempenho individual. Isso nos dá a impressão de que a escola passa a orientar para uma formação voltada ao consumo, preparando os estudantes para se tornarem empreendedores de si e de seus negócios, promovendo, assim, uma sociedade de desumanização, adoecimento mental e barbárie.

Conforme Gentili (1997) e Freitas (2018), a lógica neoliberal reduz a educação de forma simplista, contribui para que a escola caminhe em direção à sua perda de sentido da função social. Porque em vez de promover a socialização do conhecimento acumulado historicamente, a escola passa a se concentrar apenas no desenvolvimento de competências e habilidades consideradas fundamentais para capacitar os sujeitos para competição e formas de agir no mercado de trabalho, e aqui destacamos, seja empregado ou desempregado. Essa lógica responsabiliza e transfere o fracasso e o sucesso para o sujeito, independente das condições econômicas, geográficas e sociais as quais ele pertence e sofre influências.

Nesse sentido, é notório que a educação proposta pela BNCC segue uma formação para a conformação social, proposta pelo neoliberalismo. Junto a isso, apontamos que quando se promove a ideia de que a mudança de vida depende apenas do indivíduo e de sua capacidade

de competir, ignorando as bases econômicas, sociais e estatais desse processo, surge uma preocupação quanto aos passos futuros das gerações e a possibilidade dos filhos da classe trabalhadora do campo terem acesso aos conhecimentos, que de fato, desenvolva o pensamento crítico e contribua para uma formação humana Omnilateral.

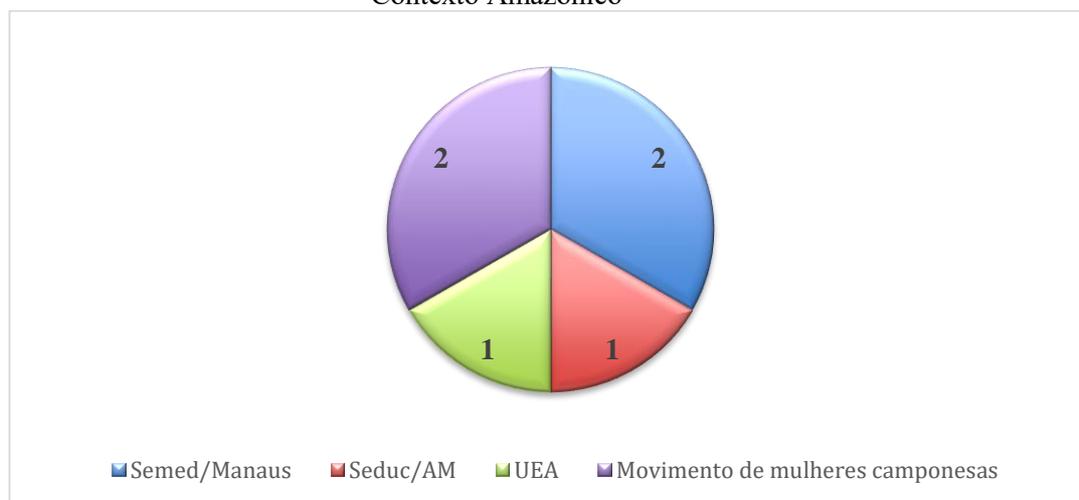
#### 4.3. Educação do Campo no texto curricular amazonense

A Educação do Campo no Referencial Curricular Amazonense é discutida no eixo temático intitulado *Educação do campo, águas e florestas no contexto amazônico*. Esse eixo vai da página 71 a 78 do documento, aborda, em seu texto, os aspectos históricos e políticos da luta por uma Educação do Campo, defende a necessidade de um currículo contextualizado, considerando a diversidade de modos de vida e condições específicas dessas localidades, ou seja, que a educação parta da realidade material e cultural do sujeitos do campo (Amazonas, 2019).

Esse debate com a Educação do Campo se torna crucial para que possamos perceber qual concepção de educação está embasando a política curricular, que alcançará as escolas do campo, de maneira a identificar se esta corrobora com a Educação do Campo ou com os princípios neoliberais. Esse desafio é necessário para compreender se estas contribuições contribuíram para a formação humana dos estudantes (Caldart, 2009, Borges, 2015).

A partir disso, buscamos explicar o que conseguimos realizar por meio das nossas análises, a começar pelos representantes das instituições que colaboraram na construção e discussão desse eixo, nota-se a ausência da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), conforme evidenciado gráfico abaixo.

**Gráfico 3** - Instituições representadas no eixo temático “Educação do Campo, Águas e Florestas no Contexto Amazônico”



**Fonte:** Tavares, 2025.

A ausência da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) nos deixou inquietos, dado o extenso histórico de produções acadêmicas e científicas desenvolvidas pela instituição, tanto nos cursos de graduação quanto de pós-graduação. A UFAM é uma referência nas pesquisas sobre Educação do Campo, contando com grandes nomes como Arminda Mourão, Evandro Ghedin, Heloisa Borges, Maria Eliane Vasconcelos, que discutem essa concepção de educação no contexto amazônico. Além disso, a universidade desempenha um papel fundamental na luta por políticas públicas que viabilizem a formação de professores atuantes no campo, como o Parfor<sup>16</sup> e o programa Escola da Terra.

Ademais, não há registro de participação de professores das escolas do campo na construção e análise dos textos do RCA, o que contradiz os princípios da Educação do Campo, que preza pela participação coletiva *com* e não *para*. Nossas indagações surgem em duas frentes: primeiro, por que não há menção à participação dos sujeitos do campo, dos professores/as que atuam em áreas rurais, limitando-se às instituições das redes municipais e estaduais de ensino? Segundo, por que a UFAM e o IFAM foram excluídos desse processo? Essas lacunas dão margem a outras interpretações, até mesmo porque o contexto político nacional e estadual era de extrema-direita no poder, grupos estes que mais atacam as universidades públicas. Essas frestas no texto curricular fragilizam o documento, evidenciando a falta de debates públicos sobre a construção do eixo destinado à Educação do Campo.

<sup>16</sup> O Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) é importante para a formação de professores/as que atuam nas escolas do campo, pois contribui para a adequação da formação inicial dos professores, buscando a melhoria da qualidade do ensino, enfrentando desafios como o isolamento e a escassez de recursos. Além disso, fortalece a identidade local e a inclusão social, promovendo a permanência dos educadores no contexto do campo.

Nesse sentido, torna-se necessário analisar e combater as formas hierárquicas de produção de políticas e currículos, pois entendemos que essas iniciativas devem partir da realidade material dos oprimidos, da classe trabalhadora que vive e trabalha no campo, assim como das lutas e contradições sociais presentes nessas localidades. É fundamental que essa construção esteja baseada em uma perspectiva crítica, contra-hegemônica e transformadora, já que é necessário demarcar território nesse campo de disputa que é o currículo (Arroyo, 2013).

Na sequência, o documento apresenta dados importantes sobre a trajetória histórica das lutas por uma Educação do Campo. Ele aborda que essa concepção de educação carrega em si “as lutas contra a exclusão e inviabilidade devido ao modelo de organização da educação brasileira que por anos tem expressado o descaso em relação às reais necessidades dos povos residentes em área rural. Esse fato se agrava especialmente no que tange às políticas públicas voltadas ao processo educacional” (Amazonas, 2018, p.71). O texto também expõe aspectos normativos e políticos fundamentais para essa luta, como mostrado no quadro a seguir:

**Quadro 3** - Marcos normativos e políticos presentes no RCA sobre a Educação do Campo

<b>Marcos normativos e políticos</b>	<b>Ano de criação</b>	<b>Objetivo</b>
Lei nº 9394/96	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
I encontro de Educadores da Reforma Agrária –ENERA	1997	Lutar por políticas públicas construídas com os sujeitos do campo, junto a apresentação pública das ações desenvolvidas nas escolas dos assentamentos.
I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo	1998	Reafirmar a necessidade de políticas públicas específicas para o campo
Parecer nº 36/CNE/2001	2001	Estabelecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº1/2002	2002	Instituir Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.
Parecer nº3/CNE/2008		
Decreto nº 6.755/CNE/2009	2009	Instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Decreto nº 7352/CNE/2010	2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Portaria N°86/CNE/2013	2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.
------------------------	------	--

Fonte: adaptado do documento por Tavares, 2025.

O RCA atende o contexto histórico da Educação do Campo, levando-nos a uma compreensão dialética de que os marcos normativos e políticos no âmbito nacional, expostos no quadro anterior, são frutos dos movimentos sociais. Um exemplo é a LDB de 1996, que reconhece os direitos dos povos do campo, ao afirmar, em seu artigo 28, a necessidade de uma educação diferenciada aos sujeitos que vivem e trabalham no campo. O artigo trata das adaptações de currículo, calendário e metodologias próprias para o contexto do campo (Brasil, 1996).

Entretanto, ao impor um padrão nacional a ser seguido por todas as escolas por meio da BNCC, esse movimento contradiz o artigo 28 da LDBEN n° 9.394/96, as Diretrizes Nacionais para as Escolas do Campo e o Decreto n° 77353/2010. Esses dispositivos reconhecem que a escola do campo tem uma identidade própria e necessita de uma educação diferenciada. Além disso, essa padronização entra em conflito com os movimentos sociais e as teorias da Educação do Campo, que buscam distanciar-se e criticar formações impostas por padrões hegemônicos, urbanocêntricos e capitalistas.

É importante ressaltar que este trabalho não vê o campo como antagônico, oposto ou apartado da cidade, nem do contexto macro da sociedade. Pelo contrário, reconhece que o campo possui suas especificidades, desafios, relações sociais e diversidades, que precisam ser considerados na construção de políticas educacionais.

O segundo ponto abordado pelo documento, em relação ao marco político, refere-se ao *I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária* (ENERA, 1997) e à *I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo* (1998), eventos políticos fundamentais para a inclusão da Educação do Campo nos marcos normativos. Esses eventos mostram que a luta dos movimentos sociais se traduziu em conquistas legais, à medida que a Educação do Campo foi ganhando espaço no âmbito jurídico e político.

O Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, realizado em 1987 consolidou uma caminhada dos que acreditaram e ainda acreditam na Educação de direitos. A partir da primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, incorporou o Conceito de Educação do Campo. Esse encontro defendeu o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação com respeito às peculiaridades, em contraposição às políticas compensatórias da educação rural (Amazonas, 2019, p. 72).

O documento resgata o processo de luta por uma Educação do Campo, abordada na Conferência, onde foi destacada a ampliação do acesso, da permanência e do direito à escola pública de qualidade social nas áreas rurais, considerando que as pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem, espaço de produção dos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros etc., incorporando distintos processos educativos em seu Projeto Político-Pedagógico (Amazonas, 2019). Ao trazer esse contexto histórico, o RCA também serve como referência aos educadores que desconhecem essa caminhada, possibilitando-lhes uma compreensão sobre as lutas e o porquê de o campo exigir uma educação diferenciada.

O texto curricular amazonense apresenta a Educação do Campo como parte de um projeto de nação humanizada, afirmando que essa concepção se contrapõe ao projeto neoliberal para a educação. Consideramos essa demarcação fundamental para a discussão, pois o documento sugere que a escola do campo, nessa perspectiva, deve ser um *espaço de transformação social* (Amazonas, 2019). Nesse sentido, as propostas municipais encontram uma brecha para potencializar suas discussões acerca dos currículos locais. A transformação social não ocorre apenas por meio de uma que impõe conteúdos ou de um referencial curricular engessado, mas se dá ao longo do processo educativo, na dialética da ação docente, nas reinterpretações críticas dos conhecimentos acumulados pela humanidade, em diálogo com a realidade do campo, e no ato político da educação (Freire, 1987).

No tocante, os *pareceres e resoluções* expostos no **Quadro 1** sobre as Diretrizes Nacionais da Educação do Campo, apresentados no documento, potencializam as discussões sobre a construção dos documentos municipais, ao abordar questões relacionadas à identidade e aos princípios de uma escola do campo. Esses aspectos são fundamentais para o processo de reconhecimento, no âmbito legal, das peculiaridades existentes no campo, sejam elas culturais, organizacionais ou sociais. O campo exige atenção e uma educação diferenciada, tanto nos aspectos políticos quanto metodológicos, que se originem das demandas locais e das práticas educativas (Lima, 2014). É necessário incorporar a realidade dos sujeitos, suas necessidades, interesses e cultura, sem, no entanto, romper os laços com a estrutura macro da sociedade e os modos de produção, uma vez que estes influenciam os processos sociais, seja no campo ou na cidade.

No que tange ao artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estas diretrizes estabelecem:

Um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, Educação Indígena, a Educação Profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio modalidade normal (Brasil, 2002, p. 37).

Nesse sentido, as diretrizes tratam da operacionalização de currículos, mas é essencial não perder de vista a construção social influenciada pelos contextos econômico e cultural que permeiam esse campo de disputa. Nota-se que a apresentação das diretrizes operacionais busca alinhar a Educação do Campo às demais diretrizes nacionais, que são, por sua vez, influenciadas pelas propostas neoliberais de educação. No entanto, o documento também traz, em seu parágrafo único, a identidade específica da escola do campo, o que levanta dúvidas sobre a autonomia real na construção dessa identidade, sem ignorar as orientações normativas mais amplas.

Outro ponto importante nas diretrizes para as escolas do campo é a menção ao cumprimento do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece uma base comum nacional, hoje a BNCC, para a composição dos currículos. Esses currículos devem ser complementados pela parte diversificada, que considera as particularidades locais e regionais, conforme previsto no texto legal.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Tal discussão, leva-nos a entender que as diretrizes oferecem espaço para múltiplas interpretações no que diz respeito à criação de políticas para as escolas do campo. Um exemplo disso é a menção de que a parte diversificada do currículo deve seguir as características da economia local. Aqui, é necessário posicionar-se sobre qual tipo de economia está em debate. De um lado, há o modo de produção capitalista, que busca inserir o agronegócio e a lógica de mercado no campo. De outro, há o modo de produção dos trabalhadores rurais, baseado na agricultura familiar. Por isso, é fundamental que as escolas, os profissionais da educação e os movimentos sociais tenhamos bem definida a proposta de formação social e curricular. Essa organização precisa envolver também a comunidade escolar, permeando as contradições presentes na política.

Na sequência do eixo temático discutido no RCA, surgem importantes discussões teóricas sobre a Educação do Campo, abordando os marcos normativos e as conquistas

resultantes de uma longa trajetória de lutas dos movimentos sociais. O texto ancora suas discussões em autores como Arroyo (2008), Caldart (2003), Freire (1987), Hage (2010) Molina (2006) e apresenta o tripé epistemológico que alicerça o processo educativo da Educação do Campo, conforme a figura abaixo:

**Imagem 16** - Matriz epistemológica da Educação do Campo



**Fonte:** Tavares, 2025.

Esse tripé epistemológico complementa-se na busca pela transformação social, contrapondo-se à lógica do modo de produção capitalista e evidenciando, na prática, as bases filosóficas da educação para além do capital, garantindo vida digna aos povos que vivem e trabalham no campo (Borges, 2015). Ao mencionar essas pedagogias em um documento de orientação curricular, o RCA se posiciona diante das contradições emergentes entre uma política neoliberal e o movimento da Educação do Campo. Nesse quesito, o documento avança na construção do conhecimento ao caminhar numa perspectiva de sociedade mais justa, crítica e igualitária, desafiando a lógica macro da política de que é ele fruto.

No que diz respeito ao texto curricular amazonense, ele destaca que as escolas do campo, das águas e das florestas precisam, prioritariamente, abordar em seu currículo, temas centrais baseados na realidade local e na diversidade cultural, de maneira que isso seja expresso no currículo, no PPP das escolas, na busca de uma identidade curricular, construída e reconstruída pelos sujeitos, ao passo que o currículo possa, também resolver seus desafios (Amazonas, 2019).

Os eixos temáticos ora apresentados na nova BNCC e que estão traduzidos no Referencial Curricular Amazonense, serão significativos tanto quanto mais próximo estiverem da realidade vivenciada nas comunidades rurais. As habilidades previstas como resultado dos saberes adquiridos que possibilitarão

o alcance das competências deverão ser fortalecidas e facilitadas pelas metodologias e estratégias didáticas voltadas para as diferentes especificidades do campo, das várzeas, barrancadas, florestas, rios, lendas, contos advindo da vivência das comunidades e das tradições orais (Amazonas, 2019, p. 77).

O texto curricular caminha em direção a uma perspectiva multicultural, não menciona o *trabalho* como princípio educativo, existente na realidade amazônica. Além disso, não há discussão sobre as *relações de poder* a que os povos do campo estão submetidos, nem sobre a *luta de classes*, conforme discutido por alguns dos autores que fundamentam teoricamente o RCA, neste eixo temático. Nesse sentido, é preciso que o conhecimento científico dialogue com as contradições da realidade social em que esses sujeitos vivem e trabalham (Molina; Sá, 2012). Assim, faz-se necessário adotar uma perspectiva crítica de formação, partindo da realidade do sujeito, mas indo além dela, superando as imposições das políticas neoliberais e criando condições para uma formação mais humana, igualitária e contra-hegemônica em meio à sociedade do capital.

Ao trazer a categoria *trabalho* para esta análise documental, definimos o trabalho como “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas” (Saviani, 2007, p. 154). Essa categoria é de grande importância para a Educação do Campo, uma vez que, por meio do trabalho, o estudante produz conhecimento, engendra novas habilidades e constitui sua consciência, sendo, portanto, um princípio educativo, que deve estar presente na construção de políticas curriculares que reverberam nos processos formativos na escola. A educação não pode ser dissociada do trabalho, da cultura, da política e de outras dimensões da vida. O vínculo entre trabalho e educação, precisa ser não como uma preparação *para* como é disseminado pelos princípios neoliberais, mas sim, de formação *desde* o trabalho baseado na pedagogia socialista, pois ao mesmo tempo, que produz na natureza, também se forma como ser humano (Caldart, 2009). No materialismo Histórico-Dialético o trabalho é:

[...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos (Marx, 2013, p. 188).

A partir desse entendimento, Borges e Mourão (2016) apontam que a Educação do Campo, na construção de seu próprio currículo, busca estreitar a relação do mundo do trabalho do campo com o saber presente no cotidiano da escola do campo, ou seja, considera indissociável a relação entre o trabalho, educação e formação humana. Logo, é preciso que esta

categoria seja dialogada com as áreas de conhecimento propostas pela política curricular brasileira e amazonense.

Nesse contexto, o trabalho na Amazônia é influenciado tanto pelo modo de produção capitalista quanto pela dialética da natureza. O primeiro se manifesta nas condições de trabalho assalariado, enquanto o segundo reflete os movimentos de subida e descida dos rios, que influenciam os processos produtivos na realidade do campo amazônico (Mourão; Uchôa; Vasconcelos, 2020). Diante disso, compreendemos que a configuração do trabalho na Amazônia possui uma potencialidade pedagógica. Por meio da interação e do trabalho nos espaços em que vivem, como na comunidade, as águas, nas terras e as florestas, os sujeitos moldam suas vidas, seu físico e sua cognição, além de aprimorar suas habilidades à medida que atuam sobre seus territórios, ou seja, age sobre a natureza externa, modificando-a, e nesse movimento, os sujeitos também transformam sua própria natureza (Marx, 2013).

As atividades de pesca, o cultivo de roçados e a criação de animais refinam e sofisticam conhecimentos repassados de uma geração a outra, inserindo as crianças, jovens, adultos e idosos em uma lógica pedagógica própria do trabalho na Amazônia. Com base nisso, defendemos que a categoria *trabalho* deveria ser mencionada no corpo do RCA, especialmente no eixo temático em discussão, para reforçar a posição da Educação do Campo em oposição à lógica capitalista neoliberal refletida na BNCC. Abordamos o trabalho como princípio educativo, diferente da lógica empresarial, na qual ele é visto como uma forma de exploração.

Nesse sentido, a escola, onde será alcançado o RCA, possui papel fundamental numa dimensão de formação omnilateral, pois, por ser um espaço dialético, pode reproduzir apenas as exigências da padronização do currículo neoliberal, mas pode também torna-se um espaço de resistência, criando uma contra-hegemonia. Porém, destacamos que a escola por si só não faz revolução, mas lutar para que ela tenha conteúdos necessários a uma formação crítica e realize uma formação integral dos seus estudantes. Junto a tudo isso, romper com os mecanismos de controle da educação exigidos pelo capital fortalece uma escola do campo que prepara para o trabalho, no trabalho e para a vida (Caldart, 2011).

Ressaltamos que a Educação do Campo se opõe à lógica capitalista de formar indivíduos apenas para competir, privatizar e cultivar o individualismo. Essa concepção de educação é também um movimento prático que produz concepções teóricas contrárias às visões hegemônicas de educação, política e sociedade, além de denunciar o descaso com os povos do campo, que estão em constante movimento contra as ações pensadas exclusivamente para atender o mercado de trabalho (Caldart, 2009).

Ao seguir com a análise do eixo temático, o documento destaca que o estado do Amazonas possui uma pluralidade de identidades “[...] apresenta características muito particulares que precisam ser consideradas no momento em que se pensa e elabora políticas públicas, principalmente no campo educacional, visto estarmos diante de um território que expressa múltiplas identidades próprias de cada segmento no contexto amazônico” (Amazonas, 2019, p. 77). De fato, o contexto amazônico é marcado por uma pluralidade de povos que realizam suas atividades de trabalho, cultura e relações sociais de acordo com o espaço em que vivem, seja pela dialética da natureza, seja pelas imposições do sistema capitalista. Isso é importante ser mencionado para que a escola do campo não caminhe numa perspectiva homogênea, de anulação às diferentes realidades do campo.

Contudo, ao focar exclusivamente nas especificidades da realidade amazônica e dos sujeitos que vivem no campo, corre-se o risco de transmitir a ideia de que categorias como *trabalho*, *capitalismo* e *exploração* não fazem parte dessa realidade, como se o campo estivesse alheio à estrutura macro da sociedade. Em nosso entendimento, deveria haver uma análise mais profunda sobre isso, visto que estamos lidando com uma política curricular de grande alcance, como o RCA, derivada da BNCC, que, por sua vez, é produto de uma reforma educacional baseada em princípios neoliberais. O contexto amazônico, portanto, não está isento das dinâmicas entre capital e trabalho, nem das relações de poder na sociedade. Trabalhadores e filhos de trabalhadores vivenciam a exploração desses processos, e é fundamental que essas categorias sejam contempladas nas discussões sobre a realidade a ser alcançada pelo documento, já que a escola não é separada das dimensões da vida.

É importante destacar que defendemos políticas curriculares que dialoguem com a realidade e as especificidades do campo. Ao serem implementadas nas escolas, essas políticas devem incorporar o projeto de luta dos movimentos sociais, a participação coletiva e os conhecimentos relacionados à caça, pesca e modos de vida. Dessa forma, os conteúdos científicos estabelecidos no currículo devem dialogar com as vivências dos estudantes. Porém, essa discussão precisa ser feita dentro da perspectiva da totalidade, pois não podemos ver o campo dissociado da estrutura macro do sistema capitalista, pois a menção à pluralidade de identidades, por mais importante que seja, fica superficial quando não há confronto com as forças econômicas, políticas e ideológicas que submetem o campo a uma lógica de subordinação.

Diante disso, precisamos gestar políticas de currículo baseado nos conhecimentos, nas experiências e no contexto do campo amazônico, que sejam dialogadas com o trabalho, o meio

ambiente, as vivências comunitárias, as formas de organização social e a linguagem dos trabalhadores. Esse processo desperta uma análise e discussão crítica em relação à uniformidade e legitimidade, o que é hegemônico, legítimo e único (Vasconcelos; Albarado, 2021).

Compreendemos a importância de nos opormos às formas hierárquicas de produção de políticas e currículos. É necessário partir da realidade material dos oprimidos, da classe trabalhadora que vive e trabalha no campo, considerando as lutas e contradições sociais existentes nessas localidades, e nos fundamentar em uma perspectiva crítica, contra-hegemônica e transformadora. Nesse contexto, o currículo possui grande poder e relevância na definição do que deve ser ou não ensinado aos sujeitos. Não por acaso, ele é centro de conflitos e disputas (Arroyo, 2013).

A Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (Caldart, 2009, p.38).

Desse modo, o currículo e sua implementação nas escolas do campo precisam ir além da simples transposição de conteúdo, proposta pela lógica tradicional. É fundamental que esteja alinhado à proposta de Educação do Campo, que afirma esse espaço como lugar digno, de relações sociais e de lutas por políticas públicas específicas, corroboradas por projetos educativos emergentes da realidade dos seus sujeitos (Molina; Jesus, 2004). Defendemos uma formação humana, contextualizada com a realidade local e geral, onde as discussões não se esgotam na micro realidade, mas parte dela, do campo, do modo de trabalho e da cultura existentes, para abordar as influências mais amplas do contexto geral.

Segundo Borges (2016), o currículo escolar do campo deve caminhar em direção à práxis, de maneira que seja incorporada a realidade dos sujeitos do campo no desenvolvimento curricular, sob os limites do sistema capitalista, na correlação de forças, é possível ir alcançando os objetivos cunhados pela Educação do Campo e uma formação humana integral. Nesse sentido, a Educação do Campo, opõe-se aos moldes padronizados da BNCC e em parte no RCA, busca desenvolver nas escolas do campo uma educação omnilateral, ou seja, uma formação humana que leve em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivos e subjetivas reais para o seu desenvolvimento de integral, que não seja limitada à fragmentação do conhecimento (Frigotto, 2012). Ou seja, é preciso agir e lutar por uma política de currículo que contribua para o pensamento crítico, por meio do conhecimento

acumulado historicamente e dialogue com as complexidades e as diversidades que existem no campo.

No tocante, o RCA faz uma ressalva importante acerca da realidade amazônica “[...] para atender a realidade das escolas situadas em área rural, a organização do sistema educacional precisa partir do entendimento que existem diversas realidades, diversos sujeitos e com isso existe a clara necessidade de abarcar essa diversidade de modos singular e plural” (Amazonas, 2019, p. 77). Esse ponto de discussão vai ao encontro do que é proposto pelo decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que defende um currículo contextualizado com a realidade, com seus processos de luta e com os sujeitos que vivem e trabalham no campo. Como diz no artigo 6º:

Os recursos didáticos, pedagógicos, e tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação do campo contextualizadas (Brasil, 2010, p. 3).

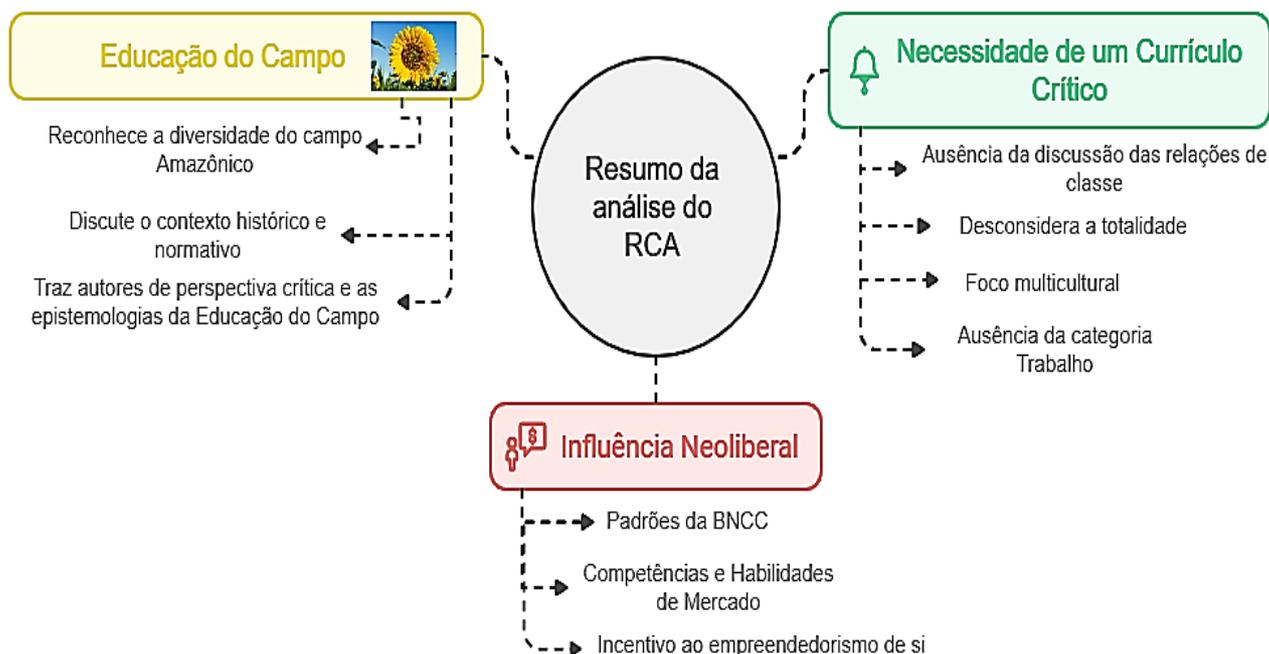
Esse decreto é fundamental para intensificar a construção de políticas curriculares pautadas nas lutas pela identidade da escola do campo, tratando-a não apenas como uma localização geográfica, mas como uma identidade marcada pela produção social, pela relação com o trabalho e pelos sujeitos que vivem, lutam e estudam no campo (Molina; Sá, 2012). Diante disso, é essencial que a escola do campo no Amazonas tenha um currículo na perspectiva da Educação do Campo, cujo objetivo seja “[...] uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana” (Molina; Freitas, 2011, p. 24).

Tal discussão nos instiga a dizer que pensar a Educação do Campo no Amazonas é também discutir a realidade do campo nessa localidade, marcada pela diversidade das formas de trabalho, de culturas, na dinâmica com as águas, terra e floresta, o que marca as lutas e histórias dos povos do campo do Amazonas, os quais exercem diversas funções nas comunidades: trabalhadores, estudantes, pescadores, agricultores, professores e militantes, seja das áreas de várzea quanto das áreas de terra-firme (Vasconcelos, 2017). Isso nos leva a questionar quais critérios são pensados na construção de uma política curricular que irá se materializar nos espaços amazônicos, não se pode negar as interferências climáticas, os fatores econômicos e sociais que implicam na rotina dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, pois isso tudo, essa complexidade precisa fazer parte do currículo escolar.

Assim, é imprescindível que a perspectiva da Educação do Campo esteja presente no currículo das escolas do campo, que nos limites da sociedade capitalista, possa orientar a formar sujeitos capazes de perceber as contradições sociais e agir sobre as ideologias do neoliberalismo. Quando essas ideologias são materializadas nas escolas, frequentemente geram um sentimento de inferioridade em relação aos seus espaços de vida, trabalho e luta. A escola pública, reivindicada pelos movimentos sociais, deve caminhar em direção à emancipação, coletividade, formação humana e consciência crítica, de modo que os sujeitos possam se organizar, analisar suas condições existenciais e assumir o controle de suas trajetórias (Borges, 2015; Caldart, 2004).

Desse modo, a política de currículo da escola do campo precisa estar fundamentada com a concepção teórica, metodológica e epistêmica da Educação do Campo. Isso se dá, porque o currículo das escolas do campo precisa ser construído não apenas de teorias e metodologias, mas também com a história e memória das lutas do campo, fazendo-se necessário articular com uma base curricular dialoga com o trabalho, com a produção da vida, com a identidade dos sujeitos, na defesa de projeto emancipador. (Ribeiro, 2013). A partir disso, consideramos relevante trazer uma síntese de alguns pontos expostos acerca da relação do RCA com a Educação do Campo, conforme a figura abaixo:

**Imagem 17** - Síntese da discussão da Educação do Campo no RCA



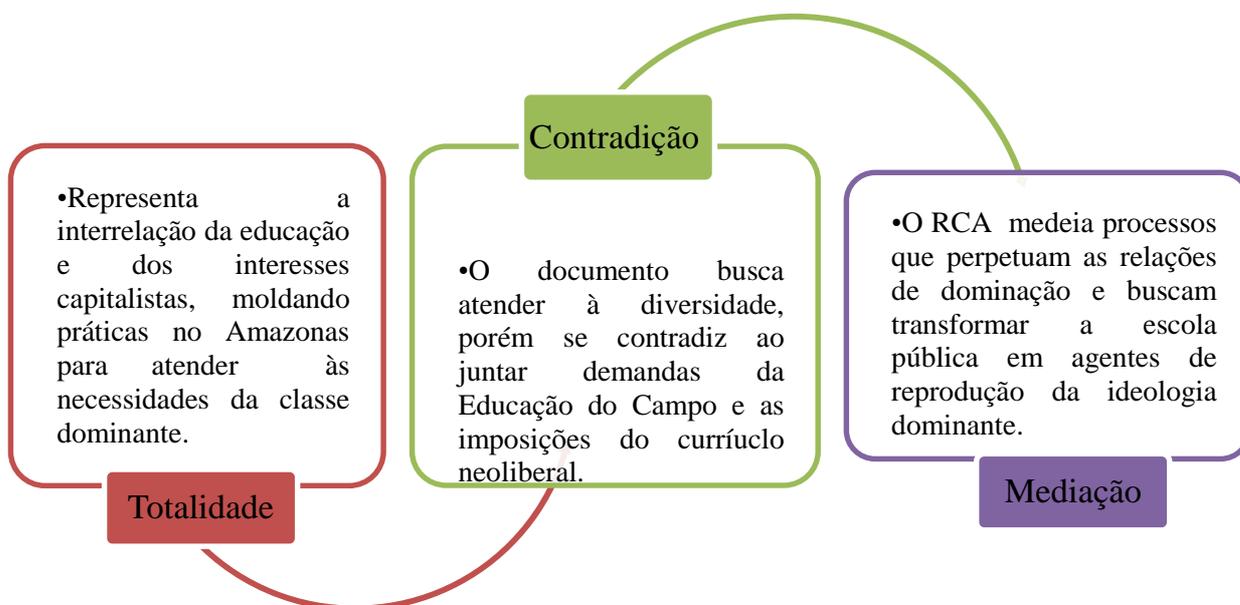
**Fonte:** Tavares, 2025.

A discussão sobre a Educação do Campo no Referencial Curricular Amazonense (RCA) tem avançado, especialmente em relação à BNCC, que a coloca em uma posição secundária. Contudo, o documento carece de uma análise mais aprofundada e crítica da estrutura macro e das relações de poder que impactam o campo amazônico. Além disso, o texto curricular reconhece a diversidade da região, considerando as classes multisseriadas, a importância da alternância pedagógica e traz a dialética da natureza, assim como a relação dos povos do campo com essa realidade. Porém, o RCA não aborda as relações de classes e os processos de dominação que permeiam as relações sociais e as localidades onde as escolas do/no campo estão inseridas.

Conforme Uchôa (2022), é preciso discutir o campo a partir de um projeto que desafie as estruturas hegemônicas, sendo necessário vincular a educação ao trabalho, à valorização da cultura e histórias do lugar, mas que esteja alinhada com as lutas da classe trabalhadora. É essencial considerar o campo como um espaço de disputa de classe e de consolidação de direitos fundamentais, como a educação, transporte e lazer. Devemos também visualizar um campo onde ocorrem problemas sociais como a pedofilia, feminicídio, fome, assim como a violência do próprio Estado nas localidades, com ausência de políticas públicas e o desemprego aos trabalhadores.

Outro ponto relevante é que, embora reconheça a importância de uma educação contextualizada, o RCA ainda se submete à lógica da BNCC, que busca padronizar a educação sob uma perspectiva neoliberal, priorizando competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho, seja pelo emprego ou pela ausência dele, assim como pelo empreendedorismo de si. Essa orientação não é questionada pelo texto curricular, permitindo que o currículo continue alinhado a essa lógica, o que resulta apenas em uma reprodução nas escolas do campo. Isso tende a caminhar em direção a uma formação superficial e acrítica para os sujeitos do campo, distanciando a educação de uma abordagem realmente emancipadora e contextualizada para a realidade do campo amazônico.

**Imagem 18** - Categorias do método identificadas no trabalho



**Fonte:** Tavares, 2025.

A **totalidade** refere-se à compreensão de que o sistema capitalista é um conjunto integrado, no qual todas as partes se interagem e afetam as outras, é um complexo que vai do menor até o complexo mais abrangente. Nesse sentido, a educação na atual sociedade está vinculada às relações de reprodução capitalista, que moldam as práticas educacionais de acordo com o interesses das classes dominantes, ou seja, a totalidade capitalista (totalidade macro) busca transformar a educação em uma extensão do mercado, moldando currículos e pedagogia na escola do campo ou cidade (totalidade micro). O RCA, representa uma totalidade complexa de abrangência micro, mas busca reproduzir os interesses da BNCC (abrangência macro) ao incorporar um currículo padronizado e alinhado com as propostas neoliberais, ignora as particulares do campo e das comunidades amazônicas. A tentativa de uniformização curricular é uma manifestação da totalidade da sociedade capitalista, na qual a educação é direcionada para atender as demandas do mercado, em detrimento da formação omnilateral.

Com isso, o RCA entra em **contradição**, porque age entre as necessidades das comunidades do campo e as imposições de um currículo neoliberal urbano. A pedagogia das

competências, central na BNCC e no RCA, promove uma formação tecnicista e utilitarista, em contradição à posição da pedagogia da Educação do Campo, que defende uma educação crítica e transformadora. Essa contradição reflete o embate entre uma educação voltada para a transformação social e uma educação orientada para a reprodução das desigualdades e da ideologia dominante, que privilegia o individualismo e o conformismo. Essa categoria leva o movimento da busca pela superação, pois, ao mesmo tempo que é destruidora, ela possibilita a criação do novo (Cury, 1979). Logo, a luta por uma Educação do Campo, o movimento social, é constante na busca por superar as contradições existentes na política neoliberal de orientação curricular, assim, o movimento de luta passa a ser um agente modificador.

Ao mesmo tempo, o RCA torna-se uma **mediação**, por meio das políticas educacionais e da estrutura curricular que perpetuam as relações de dominação. Age na mediação entre o Estado capitalista e as práticas educacionais das escolas do Amazonas, pois a padronização curricular, aliança com interesses econômicos submete às escolas em agentes de reprodução ideológica, a partir disso, o currículo se torna uma ferramenta não apenas de conteúdos, mas que também comunica valores, atitudes e competências desejáveis ao sistema. Ao enfatizar habilidades e competências dessa abordagem, o RCA caminha numa perspectiva de currículo homogênea e urbana, que não considera as especificidades do campo, medeia a ideologia neoliberal para os estudantes, incentivando a competição e a adaptação ao mercado, em vez da emancipação e da consciência crítica.

Porém, essa mediação não precisa ser apenas reprodutora *do status quo* da sociedade, mas pode ser um instrumento de crítica, devido à dialética que articula particular e o geral, o todo e as partes existentes nesses processos, haja vista que a legitimação e difusão que a ideologia dominante busca nas mediações, neste caso o RCA, tem suas contradições na realidade social (Cury, 1979). Desse modo, essa mediação também pode se tornar um instrumento de apoio nas transformações sociais, por meio de uma categoria que nós defendemos nesse estudo a **práxis**.

Ao unir teoria e prática em uma ação transformadora, a práxis torna-se central na luta por uma Educação do Campo. Os movimentos sociais, junto aos professores e trabalhadores do campo, buscam uma educação que resista às imposições neoliberais, como o caso da BNCC e em parte o RCA. Assim, precisamos gestar maneiras de propor currículos que tenham como ponto de partida a realidade do campo, pois esta realidade exige posição teórica, mas sobretudo prática e política. A tarefa de se opor ao currículo neoliberal e buscar criar uma educação contra-

hegemônica, é de todos que afirmam lutar e trabalhar em nome da Educação do Campo (Caldart, 2009).

Desse modo, o RCA e a BNCC não são apenas documentos técnicos, mas refletem um projeto de reprodução da sociedade capitalista. Carregam consigo a contradição entre a Educação do Campo e o currículo imposto pelo neoliberalismo e relevam, após a análise, como a ideologia dominante se opõe às necessidades dos povos do campo.

No mais, buscamos evidenciar nessa seção a relação entre o RCA e a Educação do Campo, suas convergências e contradições, de maneira que não esqueçamos o vínculo de origem com os trabalhadores do campo, com os sem-terra, com os povos das águas, das florestas, e sobretudo, homens e mulheres dispostos a lutar por uma Educação crítica, por um campo digno para trabalhar e viver. Além disso, nossa luta não se esgota pelo direito à educação, à escola ou a construção de políticas públicas educacionais, mas é preciso que a Educação do Campo esteja presente nos conteúdos, nas formas e materialização dessas políticas, de maneira que possamos caminhar em direção a um projeto maior de sociedade, com qualidade social na saúde, no lazer, no trabalho e educação.

## **5. CONSIDERAÇÕES**

Construir um estudo sobre a Educação do Campo na Amazônia, analisando a BNCC, o RCA e os impactos do neoliberalismo, exigiu uma abordagem crítica que considere a educação como reflexo das relações de produção capitalistas. Foi possível perceber que, a proposta de universalização educacional da BNCC ignora as especificidades culturais, de classe, econômicas e históricas dos trabalhadores do campo, reduzindo a educação a um processo de formação de trabalhadores para o mercado, assim como para o desemprego.

O RCA, ao tentarem valorizar os saberes locais do campo, ainda se inserem dentro de um sistema educacional submisso às demandas do capital, assim, discutimos que a lógica neoliberal, ao transformar a educação em mercadoria, promove a padronização e a precarização do ensino, criando uma força de trabalho adaptada às exigências mercantis, pragmática e fragmentada, sem proporcionar a conscientização crítica necessária para a luta rumo à transformação das condições materiais de vida das comunidades. Nosso estudo, precisa ser entendido como um meio de questionar e potencialmente transformar as desigualdades estruturais que sustentam a educação e o currículo na Amazônia, defendendo uma educação

que promova a autonomia, a resistência e a emancipação da classe trabalhadora do campo frente ao projeto neoliberal.

Além disso, a dissertação evidencia como as lutas históricas dos movimentos sociais foram fundamentais para a institucionalização da Educação do Campo no Brasil. Esse processo é marcado pelas reações, organizações e pressões dos trabalhadores do campo e pela busca por políticas públicas que atendam às suas especificidades, em contraponto a uma concepção de educação rural que desconsidera o contexto e as necessidades da vida no campo.

A orientação curricular analisada, tanto ao nível nacional e estadual, limita a construção de uma educação crítica e socialmente referenciada, especialmente para as escolas do campo na Amazônia, onde as necessidades e o contexto são distintos dos ambientes urbanos e possui uma lógica de funcionamento particular, sob as influências da dialética da natureza, dos ciclos das águas e agrícolas. Além disso, o estudo expôs a complexidade da implementação de políticas curriculares que contemplem a realidade do campo, pois o que se observa ainda, que a Educação do Campo é tratada como um reflexo das diretrizes urbanas, revelando, assim, as limitações e contradições da política curricular brasileira e amazonense vigente.

Em relação ao RCA, foi possível constatar que, embora avance no reconhecimento da diversidade existente no campo do Amazonas e da necessidade de um currículo dialogado com a realidade local, ainda permanece submetido a uma lógica educacional neoliberal, que não questiona a estrutura macro da sociedade, a relação campo-cidade e as forças dominantes que afetam os trabalhadores do campo, submetendo-os a uma lógica de dominação. Sem uma análise mais profunda e crítica que integre categorias importantes como o trabalho, exploração, neoliberalismo, lutas de classes, relação capital e trabalho e as críticas ao capitalismo, o documento caminha para uma lógica de reprodução, entrando em contradição com a lógica de inclusão que ele pretendia desenvolver com sua criação.

Diante disso, ao invés de só sugerir uma *formação crítica*, o texto curricular amazonense poderia oferecer subsídios para que o currículo nas escolas do campo não siga a lógica da reprodução, mas sim, promova uma educação contra-hegemônica. Para tanto, seria fundamental assumir um compromisso com a discussão da Educação do Campo, visando superar o tecnicismo, o pragmatismo e a formação por competências, que veem o currículo na escola do campo como mero instrumento de adaptação às condições locais.

Compreendemos que a política curricular amazonense, por si só, não assegura a concretização de uma Educação do Campo nas escolas. Mesmo que haja esforço em discutir aspectos regionais do Amazonas, não apresenta categorias importantes que são discutidas e

analisadas pelo movimento social, conforme já mencionadas no estudo. Em sua totalidade, orienta-se e reproduz uma proposta curricular baseada na pedagogia da competência e na concepção epistemológica da BNCC.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALBARADO, Edilson da Costa; RUSSO, Dayana Viviany Silva de Souza; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Currículo e Projeto político pedagógico das escolas do campo, das águas e das florestas: reflexões com as territorialidades das Amazônias Paraense e Amazonense. v. 9 n. 2 (2022): Revista **Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**.

ALVES, Jackeline Silva. **A disseminação do ideário pedagógico capitalista na Educação do Campo no Estado de Goiás: o programa Agrino na escola (2008-2020)**. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2021. 209f.

AMAZONAS, Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

AMORIM, Alberto Filho Coelho. **A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a Educação do/No Campo: uma relação (in)consistente à realidade camponesa**. – Petrolina: do autor, 2019 Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI). Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, Petrolina-PE, 2019.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**.1979. Traducción de Rafael Lassaletta, 2008.

ARANHA, Rudervania Silva. OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. Um olhar sobre a relação entre a Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM e a Fundação Itaú Social. **Revista Amazônida**, Manaus, AM, vol. 02, n 02. p. 69 – 82, 2017 [ISSN: 2527-0141]

ARAÚJO, Denise Silva. ALMEIDA, Maria Zeneide C.M. de. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REFLETINDO SOBRE SEUS SIGNIFICADOS. **Educativa, Goiânia**, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos (EJA) In CALDART (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 p. 250-257.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. **As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes**. In: MIRANDA, S.G; SCHWENDLER, S.F. (Orgs.). Educação do Campo em movimento. Curitiba: UFPR 2011. v.1

ARROYO, Miguel González. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5d. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

AZEVEDO, José Clovis de; REIS Jonas Tarcísio. **Políticas Educacionais No Brasil Pós-Golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

BARBOZA, E. N., & Rinaldi, R. P. (2019). Educação do Campo: da Agenda Política à Implementação. **Revista Teias**, 20(57), 230–246. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.40294>

BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. SOUZA, Maria Antônia. Movimentos sociais e educação: trajetória teórico-prática na investigação educacional. In SANTOS, Arlete Ramos dos Santos et al., **Educação do campo: políticas e práticas**. Ilhéus, BA: Editus, 2020 p 19-53.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo e os Planos de Educação. **Revista Amazônia**, 2016, ano 01, nº01, p.96-117.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação Continuada de Professores (as) da Educação do Campo no Amazonas. (2010 a 2014)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. 2015. 245f

BORGES, Heloisa da Silva. PINHEIRO, Ivanilde de Lima. **Formação continuada de professores/as: uma categoria de análise da política de qualidade de educação**. In. CAVALCANTI, Brenna Paula Boa Ventura Corrêa. Et al (Orgs.) Educação em foco: Reflexões no contexto amazônico. Curitiba: CRV, 2021 p. 113-128.

BORGES, Heloisa da Silva. PINHEIRO, Ivanilde de Lima. UCHÔA, Iraci Carvalho. SOUZA, Érica de Souza e. As bases epistemológicas da Educação do/no Campo. **EUROPEAN ACADEMIC RESEARCH** - Vol. X, Issue 6 / September 2022.

BORGES, Heloisa da Silva; SOUZA, Érica de Souza e. Os movimentos sociais na construção das políticas de formação de educadores/as do campo. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 68-84, jan./mar. 2021.

BORGES. Heloisa da Silva. OLIVEIRA. Bianca da Silva. Os Pontos Convergentes Entre Os/As Teóricos/As Da Educação Do Campo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista-Bahia-Brasil, V.16, n.39, p. 238-258. 2020.

BRANCO, Emerson Pereira. **A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Shalimar Calegari Zanatta. Paranavaí, 2017.

BRASIL. **Decreto n.7352, de 04 de dezembro 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, DF, 05 nov. 2010. p.1.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALDART, R.S. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo** Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. v. 5. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

CALDART, R.S. Sobre educação do campo. In: Santos, C.A. (Org.). **Por uma Educação do Campo**, Brasília: Incra/MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise do percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, RJ V.7 n.1, p.25-64, mar/jun.2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4.ed São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARMO, Eraldo Souza. **A nucleação das escolas do campo no município de Currealinho-Arquipélago do Marajó**: Limites e possibilidade na garantia do direito à educação. 2016, 275. F. (tese de doutorado) Universidade Federal do Pará, Programa de Pós Graduação em Educação, 2016.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.295 - 316.

CERQUA, A. **Clarões de fé no Médio Amazonas**: a prelazia de Parintins no seu jubileu de prata. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1980.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **A educação e realidade amazônica** (Orgs). Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

COLARES. Anselmo Alencar. **Historiografia educacional da Amazônia**: uma introdução. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.48, p.13-24 Dez.2012 - ISSN: 1676-2584.

COSTA, L. M; BATISTA, M.S.X. O currículo na perspectiva da Educação do Campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista espaço do currículo**, v.14, n.2, p. 1-15, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.5808>

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5 ed. São Paulo. 1979.

DAGNAISSER, Dayanne Cristine Pires. **Para além do espetáculo: folclore e patrimônio nos bois-bumbás de Parintins-AM**. Manaus: UEA, 2018. 190fls. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/2745> Acessado em 20.11.2023.

DAL, Alessandra Lin. SCLESENER, Anita Helena. Observações acerca do pensamento de Marx para a Educação. In \_\_\_\_\_SCHLESENER, AH., MASSON, G., and SUBTIL, MJD, orgs. **Marxismo(s) & educação** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 268 p. ISBN 978-85-7798-211-0. Available from SciELO Books.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFAREL, Celi N.Z; SANTOS JÚNIR, Cláudio Lira. Escola ativa. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

D'AGOSTINI. Vendramini, Regina. Educação do Campo ou Educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos movimentos sociais organizados. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.299-322, jul./dez.2014 <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

D'AVILA, Jaqueline Boeno; LIMA. Michelle Fernandes. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza (CE), ano 42, n.82, p. 55-72, maio/ago. 2020.

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

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

DUARTE, Newton. O currículo em tempo de obscurantismo beligerante. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FEITOSA, Osmiriz Lima. **A política do PRONERA para formação de professores do campo no sul de Roraima nos limites do capital**. 2021. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

FERNADEZ, Enguita Mariano. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no capitalismo**. Trad Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez. **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas**, v.2 São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (org.,). **Por uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Marçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (org.,). **Por uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, Talita Sibebe Melo; CRUZ, Jocilene Gomes da. **Festa de Nossa Senhora do Carmo de Parintins/AM: Celebração da fé e Turismo Cultural**. In Anais do XII Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. Turismo e paisagem: Relação Complexa. 2012 Disponível em [https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/festa\\_de\\_nossa\\_senhora\\_do\\_carmo.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/festa_de_nossa_senhora_do_carmo.pdf). Acessado em: 10.10.2023.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 29, n. 112, p. 783-803, July 2021. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2296>>. Acesso em: 04 sep. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362021002902296>.

FILGUEIRAS, **Cristina Almeida Cunha**. **Parceria intersetorial em políticas sociais: o controle da frequência escolar no Programa Bolsa Família**. 2013. 1. ed. Contém Nota Pedagógica.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: Novas direitas, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio et al. (Org.), **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis, SC: Insular. 2010. (p.19-46).

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GENTILI, Pablo. (1997). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Cadernos De Pesquisa, (100), 175. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/779>

GIARETA, P. F.; LIMA, C. B.; PEREIRA, T. L. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0734-0750, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16326>

GOHN, Maria da Glória. **Teorias do movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**, São Paulo: Loyola, 1997.

GRINBERG, Lúcia; RIBEIRO, Vanderlei Vazelesk. **História dos movimentos sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2018.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo**. 2008 disponível em <[https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf)> acessado em 15. Ago.2023.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HÖFLIN, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, p. 155-170, nov. 2001.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo (Memória)**. Brasília/DF: Editora da UNB, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas**. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília, v. 4, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Elianei de Nascimento. **Políticas públicas para a Educação do Campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas**. São Carlos : UFSCar, 2014. 268 f. (Tese de Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução: A doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Jisiliane Antunes. Educação do Campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. Conjectura: **Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 131-154, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. (orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, E. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014.

MACEDO, Marinalva Sousa. **Luta de classes e o programa nacional de educação na reforma agrária: a disputa ideológica da educação no Maranhão** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/CCSo, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. 322 f.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Epistemologia da Práxis e a Produção do Conhecimento. **Revista Educação Pública**. Cuiabá,

v. 27, n. 64, p. 17-40, jan. /Abr. 2018.

Malanchen, Júlia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo:** para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014. 234f.

MALANCHEN, Julia. SANTOS, Silva Alves dos. Política e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional Comum Curricular e a pedagogia das competências. Rev. **HISTEDBR On-line** Campinas, SP v.20 1-20 e 020017 2020.

MALANCHEN, Júlia. TRINDADE, Débora Cristine. JOHAAN, Rafaela Cristina. Base nacional comum curricular e reforma do ensino médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 30, n. 01, p. 21-45, jan/abr, 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et. al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845-1846. Supervisão editorial, Leandro Konder ; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo : Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri – São Paulo: Boitempo, 2004.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos no campo**, Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MÉSZÁROS, István, 1930- **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MILLS, C. W. sobre o artesanato intelectual. In \_\_\_\_ **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. Capítulo 1 (p. 21-58).

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, M.C.; SA, L.M. Escola do Campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. ) In CALDART (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 p. 324-331.

MOLINA, Mônica Castagna; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Fonec: a construção de um intelectual orgânico coletivo dos(as) camponeses(as) no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022 | e29623 |E-ISSN 2177-6059.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da. MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; UCHÔA, Iraci Carvalho; VANCONCELOS, Luciene Mafra. Educação do campo e práticas pedagógicas: relações de trabalho em comunidades amazônicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 436-450, abr./jun. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12642>

MUNARIM, Antônio. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008, Caxambu, Mg, Anais Eletrônicos [...]. Grupo de trabalho: Movimentos Sociais e Educação, p.1-17. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Barbosa do, BICALHO, Ramofly. Breve contextualização da educação rural no Brasil e os contrastes com a educação do campo. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n.78, p. 62-75, jan./abr.2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568

OLIVEIRA, K. R. de; MEDEIROS, L. M. S.; FAGUNDES, M. F. **Um educar por competências: análise crítica da parte introdutória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. UNIFUNEC Científica Multidisciplinar, v. 12, n. 14, p. 1-13, maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.24980/ucm.v12i14.5639>.

PAIVA, B.; ROCHA, M.; CARRARO, D. Política social na América Latina: ensaio de interpretação a partir da Teoria Marxista da Dependência. **SER Social**, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 147–175, 2010. DOI: 10.26512/ser\_social.v12i26.12702. Disponível em: [https://www.periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/12702](https://www.periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12702). Acesso em: 01 set. 2023.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. Ensaio: aval. **pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Estrutura da escola e educação como prática democrática**. São Paulo: Editora Xamã, 2008.

PAULA, Cláudia Regina Ataíde de. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL**: um olhar sobre as contribuições da política de formação de professoras/es do campo em Santa Rosa de Lima (SC). Dissertação (Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022, 130f.

PEREIRA, José Matias. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

PRADO, Edna. Da formação por competências à pedagogia competente. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 2009.

REIS, Geana Lopes dos; FILHO, João D’Anuzio Menezes de Azevedo. **A participação da população local no festival folclórico de Parintins-AM**. In: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/592>

RIBEIRO, Marlene. Desafios posto à Educação do Campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 150-171, mai2013 - ISSN: 1676-258 123.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: Embate entre movimento camponês e Estado. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.28 | n.01 | p.459-490 | mar. 2012.

ROSA, Luciane Oliveira da. FERREIRA, Valéria Silva. A rede do movimento pela base e sua influência na base nacional comum curricular brasileira. Rev. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.2, p. 115-130, Maio/Agosto 2018 – e-ISSN: 2237-8707.

SACRAMENTO, Leonardo. A proposta educacional do capital. <https://jornalggn.com.br/educacao/a-proposta-educacional-do-capital-por-leonardo-sacramento/Acessado> em: 15. Set.2024.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salaverra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: penso, 2013.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do Campo no contexto da ofensiva bolsonarista à Educação Brasileira. **Revista da ANPEGE**. v. 16. nº. 29, p. 393 - 425, ANO 2020 e-ISSN: 1679-768X

SANTOS, Pricila Kohls; Morosini, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do conhecimento histórico para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica** – ISSN 2238-9210 - V. 33 – Maio/Ago. 2021.

SAUNIER, Tonzinho. **Parintins**: memória dos acontecimentos históricos. Manaus: editora Valer, 2003.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação Movimento**, ano 3, n.4, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 7-23, jan./abr. 2007. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SAVIANI, Dermeval. (2020). **EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. In: Malanchen, Júlia; Matos, Neide da Silveira Duarte de; Orso, Paulino José. **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Autores Associados, 2020. p 7-30.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. **As práticas discursivas do Banco Mundial: Políticas educacionais na América Latina e no Caribe**. The discursive practices of the World Bank: Educational policies in Latin America and the Caribbean. Educação, [S. l.], v.41, n.3, p. 731-740, 2016.

SILVA, Andrea Drumond Bonetti. **A organização curricular por campos de experiências: como a formação continuada de professores de educação infantil da secretaria municipal de educação de Manaus enfoca essa questão?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. 2021. 168f.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Maria de Lourdes Vicente da. **Intervenção do Capital na escola pública do Ceará: os programas do agro e a disputa de hegemonia na educação, na escola e nos sujeitos do campo**. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de educação, Programa de pós-graduação em educação, Fortaleza, 2023. 327f.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: autêntica, 2010. p.158.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 1996 nº 1.

SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos. A Educação na Amazônia e os Desafios para a Educação Integral. In: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (Orgs). **Educação e Realidade Amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: < [https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6\\_877db987057646b79c466a958ea288e1.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_877db987057646b79c466a958ea288e1.pdf) >

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 144p. ISBN: 85-7490-284-5.

SOARES, M. A. B.; COSTA, L. G. TEORIAS CURRICULARES: uma leitura sobre seus fundamentos e significados. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n.Especial, p. 1-11, Ano. 2021 ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14iEspecial.57068>

SOARES, Maria das Graças Pereira. **As vozes da infância ribeirinha na transformação da prática pedagógica da educação infantil**. Tese de Doutorado. Programa de estudos de pós-graduados em Educação. Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2017.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia** [recurso eletrônico]: do período pré-colombiano aos desafios do século XXI. 1.ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: Políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Edu. Soc.** Campinas, v.29, n.105, p.1089-1111, set/dez. 2008.

SOUZA, Maria de Jesus Muniz de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. Memória de educadores sobre a Educação do Campo. In: VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Educação do Campo em Parintins: Limites e possibilidades**. São Paulo: Scortecci, 2016.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2010. 405 f.

SOUZA, Jamerson Murillo Anuniação de. SITCOVSKY, Marcelo. Direitos humano, democracia e neoconservadorismo. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 193-195, maio/ago. 2020 ISSN 1982-0259.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHLESENER, Anita Helena; SILVA, Adnilson José da; SANDESKI, Vicente Estevam. História, Política, Educação: uma abordagem da perspectiva do materialismo histórico. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 15, N.34, jan./mar. 2020.

SCHLESENER, Anita Helena. Marxismo e educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; DOZZA SUBTIL, Maria José (Orgs.). **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016. p. 39.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

TAFAREL, Celi Zulke. MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART (org.). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TOZINI-REIS, Marília Freitas de Campos. **O Método Materialista Histórico e Dialético para a pesquisa em educação**. Ver. Simbio-logias, V.12, Nr. 17-2020.

UCHÔA, Iraci Carvalho. **O fechamento das escolas no campo do Amazonas: subtração do direito à política de educação em Alvarães Uarini**, 203 f. 2022 (Tese Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2022.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS. Rev. Cient.**, São Paulo, n. 58, p. 1-18, e10726, jul./set. 2021.

VASCONCELOS, Maria Eliane Oliveira; ALBARADO, Edilson Costa. Currículo e Saberes dos territórios de várzea e terra firme nas Amazônias. **Revista Espaço do Currículo**, v.14, n.2, p.1-16, 2021.

VAZELESK, Vanderlei. Fazendas e Quartéis e a questão agrária sob ótica militar no Brasil e no Peru. **Passagens. Revista internacional de História Política e cultural jurídica, Rio de Janeiro**: vol. 2 nº4, maio-agosto, p.94-129.

VERDÉRIO, Alex. BARROS Adriana Junkerfeuerborn de. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015299, p. 1-16, 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. RBPAAE (**Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**), v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

ZWIRTES, Polyana. **A Base Nacional Comum Curricular: uma análise à luz da sociolinguística educacional**. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade [nome da universidade], [local da universidade], 2020. Orientador: Maridelma Laperuta-Martins.